Estilos de
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Un panorama de la estilística educativa

- Teorías sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza
- Las diferencias individuales y los estilos
- Teorías sobre estilos cognitivos

Armando Lozano Rodríguez

trillas

Estilos de
APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

TECNOLÓGICO
DE MONTERREY®

Estilos de APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Un panorama de la estilística educativa

Armando Lozano Rodríguez

EDITORIAL TRILLAS

México, Argentina, España,
Colombia, Puerto Rico, Venezuela ®

Catalogación en la fuente

Lozano Rodríguez, Armando
Estilos de aprendizaje y enseñanza : un panorama de la estilística educativa. -- 2a ed. -- México : Trillas : ITESM, 2008 (reimp. 2013).
116 p. : il. ; 24 cm.
Bibliografía: p. 115-116
ISBN 978-968-24-8306-6

1. Educación - Innovaciones. 2. Educación superior. 3. Enseñanza universitaria. I. t.

D- 378.001'L262e LC- LB2324'L6.4 3323

La presentación y disposición en conjunto de ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA. Un panorama de la estilística educativa son propiedad del editor. Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o trasmitida, mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado, la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento de información), sin consentimiento por escrito del editor

Derechos reservados
© ST, 2008, Editorial Trillas, S. A. de C. V.

División Administrativa,
Av. Río Churubusco 385,
Col. Gral. Pedro María Anaya,
C. P. 03340, México, D. F.
Tel. 56884233, FAX 56041364
churubusco@trillas.mx

División Logística,
Calzada de la Viga 1132,
C. P. 09439, México, D. F.
Tel. 56330995, FAX 56330870
laviga@trillas.mx

Tienda en línea
www.trillas.mx
www.etrillas.mx

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial
Reg. núm. 158

Preedición SS (ISBN 968-24-6125-1)
Primera edición ST
ISBN 968-24-6327-0
(SL, SM)
Segunda edición SX
ISBN 978-968-24-8306-6
(SO, TT)

Reimpresión, mayo 2013

Impreso en México
Printed in Mexico

Esta obra se imprimió el 27 de mayo de 2013, en los talleres de Litográfica Ingramex, S. A. de C. V.

B 105 TW

Introducción

Ha sido una sorpresa muy agradable saber que la primera edición del libro tuvo muy buena acogida entre la comunidad académica que está dedicada a la enseñanza y al aprendizaje. Lo que inició como un manual sencillo y práctico para actualizar a los docentes en la temática de los estilos de aprendizaje y enseñanza, se ha ido convirtiendo en un instrumento de consulta que ha ayudado a muchos maestros y padres de familia a tomar conciencia sobre la importancia de aceptar que todos somos diferentes. En esta segunda edición se presentan algunos agregados de teorías que complementan su primera versión.

En México, hoy día, el tema de los estilos de aprendizaje y de enseñanza puede ser todavía nuevo para muchos profesores y administradores educativos de los diferentes niveles escolares. En Estados Unidos de América, el movimiento de los estilos de aprendizaje data ya de algunas décadas, por lo que en esta obra se abordan principalmente algunas teorías desarrolladas en ese país. Sin embargo, en México también ha habido intentos, específicamente en el área de investigación de la Facultad de Psicología de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), para explicar los mecanismos que permiten el fracaso o el éxito estudiantil en términos de sus diferencias individuales, y en la práctica docente en otras instituciones del país, entre ellas el ITESM (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey).

Al igual que muchas tendencias y corrientes de la psicopedagogía moderna, la estilística en la educación[1] viene a arrojar alguna luz para comprender e incidir en el fenómeno educativo desde la perspectiva de las diferencias individuales.

[1]Por **estilística en la educación** nos referimos a la identificación, apreciación y clasificación de diversas formas de aprender y enseñar.

Muchos de los autores citados en este libro están convencidos de que el estudio de las formas en que las personas se comportan, aprenden, enseñan y piensan, es importante para entender la génesis del proceso educativo y, por ende, para diseñar procesos ajustables y tratamientos específicos orientados a incrementar el aprovechamiento en el aprendizaje de los estudiantes, por una parte, y la efectividad del esfuerzo de los docentes, por otra.

La suma de las ideas presentadas aquí tiene la intención, además de ofrecer un panorama general sobre la temática de los estilos, de servir como plataforma de despegue para una concepción nueva y original de futuros esfuerzos teórico-prácticos para mejorar la enseñanza en los países de habla española.

Nuestro compromiso como educadores en este nuevo milenio requiere mantener una atención constante a lo que sucede en todo el mundo. El acceso a la información es ahora —exponencialmente— más accesible que hace una década. Puede tenerse información reciente sobre casi cualquier tema. ¿Quién asegura que los alumnos del mundo moderno no estén desarrollando patrones estilísticos diferentes de los de hace 10 años? Su misión, estimado lector, si decide aceptarla, es actualizarse o fosilizarse. Usted decide.

Índice de contenido

Introducción 5

Cap. 1. **Las diferencias individuales y los estilos** 9
Introducción, 13. **1.1.** ¿Qué elementos conforman un estilo?, 15. **1.2.** Supuestos y principios sobre los estilos, 17. **1.3.** ¿Cómo pueden identificarse y medirse los estilos en las personas?, 23. Resumen, 27. ¡A generar ideas!, 27.

Cap. 2. **Teorías sobre estilos cognitivos** 35
Introducción, 38. **2.1.** Dependencia e independencia de campo, 41. **2.2.** Holistas y serialistas, 45. **2.3.** Impulsivos y reflexivos, 48. **2.4.** Niveladores y afiladores, 50. Resumen, 51. ¡A generar ideas!, 51

Cap. 3. **Teorías sobre los estilos de aprendizaje** 55
Introducción, 59. **3.1.** El inventario VARK, 59. **3.2.** Elementos de los estilos de aprendizaje, 64. **3.3.** Modelo de aprendizaje mediante experiencias, 71. **3.4.** Sistema 4MAT, 75. **3.5.** Estilos de aprendizaje por medio del indicador de tipos, 78. **3.6.** Estilos en el contexto de la inteligencia, 85. **3.7.** El *ÍNDEX* de estilos de aprendizaje, 88. **3.8.** Estilos de aprendizaje, 91. Resumen: hacia una integración conceptual de las preferencias, 94. ¡A generar ideas!, 96.

Cap. 4. **Teorías sobre los estilos de enseñanza** 99
Introducción, 102. **4.1.** Filosofías de la educación, 103. **4.2.** Estilos de enseñanza, 107. ¡A generar ideas!, 112.

Bibliografía 115

1 Las diferencias individuales y los estilos

Hay diferencias individuales en el aprendizaje que han sido reconocidas en teoría pero han sido negadas en la práctica.

NATHANIEL CANTOR

Ariel cursó toda la primaria en un colegio particular. Cuando culminó el sexto año, presentó el examen de admisión para secundaria, el cual aprobó sin ningún inconveniente, pues siempre había gozado de las mejores calificaciones de su grupo. Sin embargo, la entrada a este mundo nuevo dio un giro en la vida de Ariel, ya que no fue tan fácil adaptarse y nadie le advirtió lo que encontraría en este panorama estudiantil tan diferente que implica la escuela secundaria.

Desde el primer día de clases le sorprendió mucho cómo cada hora sonaba un timbre insistente y en el acto salía el maestro del salón y entraba otro a impartir una materia distinta. Primero entró la maestra Diana, quien les escribió en el pizarrón los objetivos de la clase de Ciencias Naturales. Una hora después llegó el señor Oropeza, maestro de Matemáticas, que también habló de objetivos particulares, pero él decidió dictárselos sin misericordia, pues lo hizo demasiado rápido, lo cual causó pánico en el grupo, ya que varios alumnos perdieron la continuidad y no se sentían con la confianza de pedir ayuda al compañero de al lado.

En la siguiente clase, tuvieron la visita de la maestra Cristina, quien les repartió copias de la materia de Ciencias Sociales y puso al alumno más alto en estatura a leer el texto de pie durante toda la hora de clase. Más tarde conocieron al maestro de Deportes, el cual pidió al grupo que cada alumno se pusiera de pie en orden y mencionara su nombre, su edad, la escuela de donde venían y lo que querían ser de grandes.

Ariel descubrió, entonces, que sus compañeros eran diferentes de los que tenía en la escuela primaria, y pensó que tal vez antes era parte de una fila de soldaditos y ahora estaba conociendo algo que, a ciencia cierta, no podía reconocer si le gustaba o no. Cada niño venía de escuelas diferentes, lo cual era normal; pero lo que realmente le sorprendió, fue que cada quien quería ser algo distinto cuando fuera un adulto, y se preguntó qué significaban palabras como *editor, compositor, litigante,* etc. Se dio cuenta que todos sus compañeros eran

individuos con gustos muy definidos, pero sobre todo con intereses muy diferentes de los suyos. Decidió que sería muy triste no poder compartir sus inquietudes con ellos por ser tan distintas de las de los demás.

En el receso, no tuvo con quien hablar, pero se sintió un poco menos inseguro al saber que, al igual que él, todos venían de otra escuela. También notó que el resto de sus compañeros se miraban unos a otros sin comprender muy bien lo que acontecía. Finalmente, la calma llegó después del receso. Ariel comprendió que era la clase de Inglés, porque la maestra entró diciendo *Good morning, children*, y sucedió algo sorprendente, algunos alumnos se pusieron de pie para decir con voz cansada "Buenos días", otros contestaron en inglés *Good morning, teacher*, unos más recobraron el rostro interrogante del receso sin decir palabra y un pequeño grupo se rió.

Ariel advirtió que en cada escuela les enseñaban una manera distinta de recibir a los maestros cuando éstos se introducían en el salón de clases. En primer lugar, la maestra se presentó, se llamaba Nora y les explicó que iba a ser su maestra asesora, lo que consistía en representar al grupo y orientarlo en todas sus dudas y necesidades; también sería la que recibiría las quejas del resto de los maestros sobre aquellos alumnos mal portados, para orientarlos en lo que pudiera. Les explicó las grandes variables que implicaba la escuela secundaria en sus vidas, y aclaró el sistema de cambio de maestros y por ende de clase, el cual sucede cada cincuenta minutos. Ariel confirmó que sus compañeros habían padecido las mismas dudas, por las preguntas tímidas que después manifestaron algunos alumnos.

Esto le permitió sentirse identificado con parte del grupo, pues a él lo acosaban las mismas cuestiones. Pero nunca pensó que, con el tiempo y la convivencia con sus compañeros, obtendría un panorama realmente enriquecedor al darse cuenta de que el microcosmos de su escuela primaria era precisamente eso y de que cada escuela primaria tiene un sistema distinto, al igual que cada maestro en la escuela secundaria. Con el paso de los primeros días de clase, comenzó a hacer amigos y amigas; Sergio se convirtió en el más cercano y con él compartía todas sus inquietudes.

Una mañana descubrieron que las maestras, a pesar de impartir clases tan distintas, desayunaban juntas en la cafetería, lo cual era algo realmente extraño. ¿De qué podrían platicar? Pero más tarde, se dieron cuenta de que eso era válido, pues finalmente, Sergio quería ser maestro y Ariel doctor y, sin embargo, se encontraban de maravilla. Lo que sí les asustó fue cuando tuvieron por primera ocasión una reunión de equipo. En la primaria, los maestros elegían al jefe de cada equipo y en la secundaria ya había más poder de decisión. Aunque eso no fue problema, sí notaron que perdieron mucho tiempo en la decisión sobre cómo debían trabajar. Fernando opinó que debían repartirse el trabajo en partes iguales, y Claudia sugirió que mejor se repartiera según los gustos, aunque no fueran las mismas cantidades. Y Pepe propuso que eso lo debía decidir el jefe de equipo o el maestro. Así, con juntas como esta primera, fueron enriqueciéndose los días de Ariel.

Todas las mañanas, estaba pendiente de un nuevo aprendizaje en las relaciones interpersonales. Quizá más adelante decidiría ser psicólogo, porque

hasta ese momento llegó a la gran conclusión de que todos los seres humanos podemos convivir, a pesar de que somos muy diferentes y de que nuestra manera de desenvolvernos varía en matices interminables, desde sus compañeros que reunidos manifiestan inquietudes dispares y cuyos métodos para trabajar en equipo varían en demasía, hasta los maestros con sus muy individuales formas de impartir sus clases. Algunos maestros otorgan mucha libertad a sus alumnos, otros quizá son demasiado protectores en su enseñanza y algunos más luchan en extremo por mantener un equilibrio, pero siempre con una finalidad común, enseñar y guiar a los alumnos en el mundo del aprendizaje y el valor por el conocimiento.

SANDRINA GIRÓN GARELLI

OBJETIVOS

- Definir los conceptos de estilo y de diferencias individuales.
- Discriminar de manera crítica los elementos que conforman un estilo.
- Conocer los supuestos y los principios de los estilos, para comprender su trascendencia en la aplicación de la estilística en la educación.
- Reflexionar sobre las propias preferencias, tendencias y disposiciones con miras a la toma de conciencia de las características que nos hacen únicos.
- Valorar la importancia de considerar las diferencias individuales y los estilos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Cuando nos referimos a la población escolar de una institución educativa, en un distrito o en un estado, la mayoría de las veces denotamos un conjunto homogéneo de personas que tienen semejanzas entre sí, como la edad, el género, la idiosincrasia, el lugar de origen, la nacionalidad, tal vez el nivel socioeconómico y hasta la religión, sólo por mencionar algunos elementos en común. Sin embargo, muchos educadores, profesores y directivos pasan por alto que, dentro de ese conjunto humano, existen asimismo diferencias entre los individuos, no necesariamente notorias, que influyen directa o indirectamente en el desarrollo del sujeto, en sus mecánicas de interacción social y, por supuesto, en sus procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Al conocer de cerca a nuestros alumnos, nos damos cuenta de que mientras unos son muy organizados con su persona y con sus cosas, otros son descuidados y minimizan los patrones de organización que los primeros valoran mucho. No les interesa mantener o crear un lugar organizado para trabajar o jugar.

También, hay alumnos y profesores que manifiestan conductas extremistas y arriesgadas, donde sus ímpetus y energías están enfocados a un fin

específico sin importar los medios. En contraparte, hay otros individuos que son cautelosos, moderados y reflexivos en su hacer y en su decir. Meditan mucho sus acciones y evalúan con mayor profundidad los medios que piensan utilizar para lograr sus fines.

¿Cuántas veces hemos observado que hay alumnos y maestros que son muy diestros en su habilidad para expresarse oralmente y por escrito? Entre tanto, hay otros que evidencian una dificultad marcada para expresar dos o tres ideas coherentes en una forma u otra.

También, cuando en una clase de matemáticas se pide a los alumnos que elaboren la representación mental de un problema, o que imaginen la situación y que traten de clarificar los detalles, algunos esbozan expresiones faciales que indican que están logrando lo solicitado, mientras que otros manifiestan frustración y enojo al no poder lograrlo. Del mismo modo, algunos profesores prefieren dibujar una representación del problema en el pizarrón, otros llevan objetos reales al salón de clases y otros más intentan lograr su objetivo con el uso de la palabra.

Es posible que, incluso con estas manifestaciones evidentes en los salones de clase, no nos hayamos dado cuenta de que las diferencias entre nuestros alumnos y entre los profesores tienen un papel muy importante que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más aún, hay diferencias por demás obvias entre los alumnos y entre los profesores. Algunos son muy comunicativos y abiertos socialmente, y otros son aislados e introvertidos. Otros tal vez se adaptan sin problemas en ambas direcciones. Algunos no tienen ningún conflicto para interactuar con los demás o para mantenerse aislados. Unos hacen preguntas acertadas y precisas; y otros, no. Algunos son soñadores y otros son realistas. Si seguimos, podríamos hacer un listado más extenso de las particularidades individuales que existen entre los docentes y discentes.

Estas diferencias individuales muestran la variedad de características de los sujetos que conforman un grupo (Castañeda y López, 1992*a*). Las diferencias pueden clasificarse en tres categorías: de carácter psicológico (como el nivel de motivación, el flujo de emociones, el grado y mantenimiento de la atención, y la agudeza de la percepción), de carácter sociológico (como los niveles de interacción hacia los demás sujetos, la apatía social, el aislamiento y la colaboración) y de carácter intelectual (como las preferencias por el análisis, la creatividad, la combinación acertada de información, la intuición y la perspicacia).

La influencia del medio es un factor decisivo en las diferencias individuales, ya que el mundo exterior (físico-material) actúa de manera muy particularizada con cada individuo. El ambiente comprende el conjunto de factores sociales (instituciones básicas: familia, escuela, iglesia y clubes) y culturales (idiosincrasia, valores, costumbres y lenguaje) que provocan estímulos diversos en el individuo (Santos, 1992).

Estas diferencias posibilitan la concepción de lo que se denomina estilo. Partiendo de la idea de que los sujetos son diferentes entre sí, porque presentan características diversas, es posible la identificación de ciertos patrones similares en las personas.

Guild y Garger (1998) afirman que algunas personas tienen cierto estilo para vestir. Otras tienen cierto estilo para hablar en público. Hay estrellas del deporte que tienen un sello característico para realizar su actividad deportiva: en el tenis, en el futbol, en la natación o en el patinaje. Cada una de estas personas tiene un distintivo que permite identificar su estilo. Aunque la gente no siempre vista, hable o juegue de la misma manera, su forma de comportarse puede predecirse con un cierto grado de precisión debido a esos patrones que manifiesta.

1.1. ¿QUÉ ELEMENTOS CONFORMAN UN ESTILO?

En la literatura existente, al referirse a los estilos (cognitivos, de personalidad, aprendizaje, enseñanza e intelectuales), varios autores hacen alusión a disposiciones (Pask, 1988), preferencias o gustos (Sternberg, 1997; Hirsh y Kummerow, 1990; Dunn y Dunn, 1978, 1998), tendencias o inclinaciones (Kagan, 1965), patrones conductuales que pueden o no ser observables y estrategias de aprendizaje (Riding y Rayner, 1998; Guild y Garger, 1998), y a habilidades y fortalezas (Gardner, 1983). A continuación se definirán algunos elementos que conforman los estilos (véase fig. 1.1).

Una **disposición** es un estado físico o psicológico de una persona para realizar (o no) una acción determinada. Al igual que las preferencias, las disposiciones tienen que ver con la voluntad del sujeto y el gusto por hacer algo o dejar de hacerlo. Sin embargo, la disposición está acompañada de la motivación o incentivo que la acción pueda proveerle al sujeto. Hay personas que deben realizar ciertas acciones, pero no las efectúan porque no se sienten motivados a hacerlas. No tienen disposición para hacerlas por sí mismas.

Otro ejemplo es cuando se pide a varias personas que trabajen de manera colaborativa. Habrá personas que lo hagan con gusto y otras que lo hagan obligados por las circunstancias. La disposición se relaciona también con el nivel de compromiso, la motivación y el estado de ánimo que la persona tenga en el momento de iniciar la acción que está por realizar.

Las **preferencias** nos remiten a los gustos y a las posibilidades de elección de entre varias opciones. Una preferencia casi siempre es una actitud consciente y está determinada por el control y la voluntad del individuo. Por ejemplo, cuando un sujeto acostumbra tomar refresco de dieta en lugar de uno regular, o usar ropa holgada en lugar de ajustada, en la mayoría de las

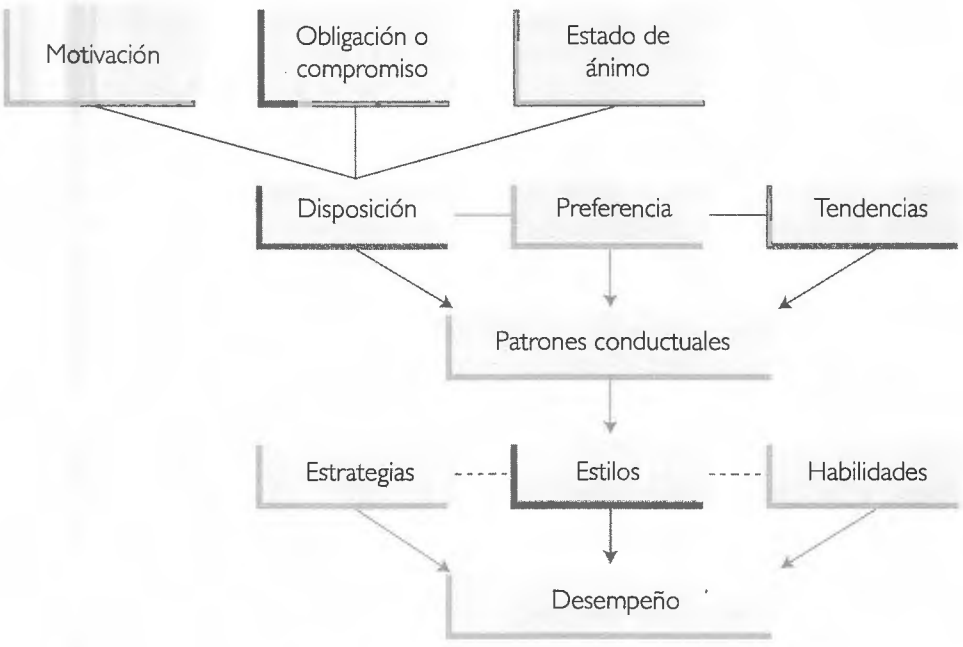

Figura 1.1. Componentes de un estilo

veces tomará refresco de dieta o usará ropa holgada hasta que su preferencia cambie o se transforme.

Una **tendencia** es la inclinación, a veces inconsciente, de una persona para realizar o ejecutar una acción de cierta manera. Hay sujetos que, cuando caen en un estado de agitación emocional o de enojo, elevan el volumen de la voz. Otros tienden a quedarse en silencio cuando otra persona les grita o los insulta. También, hay personas que suelen quedarse dormidas cuando van a ver alguna obra de teatro aburrida o una película aburrida a un cine.

Los **patrones conductuales** son manifestaciones típicas que presenta un sujeto ante una situación determinada. Un sujeto que acostumbra ser puntual en sus citas o compromisos, repetirá esa conducta en la mayor parte de las veces. Cuando una persona es tildada de "puntual", quiere decir que el patrón conductual de llegar a tiempo le ha sido identificado. De la misma manera, puede hablarse de otras manifestaciones típicas: las reacciones ante ciertos estímulos. Las rutinas, las costumbres y las tradiciones ejercen un papel preponderante en el desarrollo y la continuidad de conductas específicas de un sujeto.

Una **habilidad** es una capacidad física o intelectual sobresaliente de una persona con respecto a otras capacidades. Los talentos o las habilidades excepcionales de un individuo pueden ser buenos ejemplos de una fortaleza. A partir de la publicación del libro *Frames of Mind* (*Marcos de la mente*) de Howard

Gardner (1983), se han desarrollado varios intentos instruccionales sobre el desarrollo de las ocho capacidades o "inteligencias" que menciona este autor: musical, lingüística, lógico-matemática, espacial, quinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Campbell, Campbell y Dickinson, 1999). Más adelante, se mencionará la diferencia entre una habilidad y un estilo.

Una **estrategia de aprendizaje** es una herramienta cognitiva que un individuo utiliza para solucionar o completar una tarea específica que dé como resultado la adquisición de algún conocimiento (Riding y Rayner, 1998). Por lo general, es una serie de pasos que conforman un procedimiento para la realización o el desempeño de una tarea. Algunos ejemplos de estrategias son los mapas conceptuales, los organizadores avanzados, las nemotecnias, las metáforas, las analogías, etcétera.

¿Cómo es entonces el estilo de una persona? ¿Es un conjunto de preferencias? ¿Son solamente patrones conductuales? ¿Implica las tendencias del sujeto hacia ciertos comportamientos determinados? ¿Son habilidades que desarrolladas de cierta manera dan paso a una forma específica de conducta? ¿Qué relación tienen las estrategias que emplea una persona para aprender, enseñar, resolver problemas y realizar su plan de vida, con el estilo que posee?

Si bien es cierto que un **estilo** implica preferencias, tendencias y disposiciones, también lo es el hecho de que existan patrones conductuales y fortalezas que distinguen a un sujeto de los demás en la manera en que se conduce, se viste, habla, piensa, aprende y enseña.

Es importante resaltar la función que desempeña la disposición en las preferencias. Una persona que se encuentre en un estado de ánimo adecuado y con la motivación suficiente, tendrá una buena disposición hacia la realización de alguna tarea o actividad. La preferencia en sí misma no es determinante del estilo, pero sí lo matiza bastante, dado que permite identificarlo. El aspecto de la relación entre las habilidades y los estilos se tratará más adelante.

Una de las preguntas que suelen formularse las personas que trabajan en los sistemas educativos, es: Si yo tengo un cierto estilo, ¿hay más personas que son como yo? Dependiendo del conjunto de características que conformen el estilo, podría decirse que aquellos que poseen o manifiestan las mismas características tienen el mismo conjunto de patrones. Sin embargo, las diferencias entre dos personas que puedan tener un mismo estilo siguen existiendo en otros niveles de comparación.

1.2. SUPUESTOS Y PRINCIPIOS SOBRE LOS ESTILOS

Algunos autores postulan supuestos, principios y fundamentos sobre los estilos. A continuación, se enuncian y se comentan algunos de los más importantes:

18

Supuestos sobre los estilos[1]

Cada persona tiene su propio estilo

La ventaja de identificar el estilo de una persona consiste en que sus conductas o desempeños pueden ser predecibles. La combinación e intensidad de las características de cada sujeto lo hacen único. Aunque haya sujetos muy parecidos en ciertas características, lo cierto es que los grados o niveles de ellas son diferentes.

Los estilos son neutrales

No hay estilos mejores o peores. Cada estilo tiene su valor agregado y su propia utilidad para actividades específicas. El hecho de que una persona vista, hable, aprenda o enseñe de cierta manera, indica el resultado de una serie de experiencias, preferencias y gustos que pueden deberse a factores biológicos del desarrollo o socioculturales.

Los estilos son estables, pero algunos patrones de conducta pueden variar dependiendo de la situación

Algunos sujetos pueden ser sumamente organizados en su oficina, pero tener un gran desorden en su casa. Algunos pueden ser excelentes en las relaciones públicas cuando de ventas se trata, y tener problemas de relaciones sociales en la familia.

Los estilos no son absolutos

Cuando un sujeto es puesto en una situación desconocida donde nunca antes se ha desempeñado, o se le encomienda una tarea que nunca ha realizado, puede manifestar conductas diferentes de las usuales en situaciones o tareas conocidas en un intento de adaptación a lo nuevo.

Los estilos en sí mismos no manifiestan competencia

El hecho de que una persona se sienta atraída por la carrera de *chef* y abrace la idea de elaborar platillos de alta cocina y sofisticados en lugar de otros más sencillos, no la convierte en una persona competente para ello. Puede llegar a ser competente si tiene o desarrolla la habilidad de la alta cocina y llega a dominar algunos trucos y recetas. El mero gusto por la cocina no garantiza que se sea competente para ello.

[1]Guild, Pat Burke, y Stephen Garger, *Marching to Different Drummers*, ASCD Publications, Alexandria, VA., 1998.

Las características de un estilo pueden identificarse en otras personas cuando se identifican primero en uno mismo

Una persona del norte de México puede detectar el acento de una persona del centro o de la costa, o una persona puede identificar a otra persona que sea muy observadora o que le guste detectar detalles. En la medida en que las personas toman conciencia de las diferencias que nos hacen únicos, la tolerancia y la flexibilidad son dos actitudes que parecen emerger como resultado.

Lo anterior nos lleva a considerar que las diferencias entre los sujetos no necesariamente son problemas por resolver. Cada estilo, independientemente del nombre que le asigne cada teoría, tiene su valía. Es importante saber reconocer los propios patrones, para poder entender los de los demás, y más si se trata de profesores que tratan con alumnos que pueden llegar a ser tan diferentes en sus preferencias y tendencias.

Principios de los estilos[2]

Los estilos son preferencias en el uso de las habilidades, pero no son habilidades en sí mismas

Sería ilógico (dice Sternberg) que las habilidades y los estilos fueran sinónimos. Un estilo es la forma en que un sujeto usa sus capacidades, en este caso, intelectuales. Por ejemplo, una estudiante tiene un estilo creativo de resolver problemas, pero sus habilidades para crear no son muy buenas. El "querer hacer" con el "hacer bien" son dos cosas diferentes. Con el tiempo, esta estudiante puede llegar a desarrollar esas habilidades y poder relacionar su estilo con sus habilidades.

Una relación entre los estilos y las habilidades genera una sinergia más importante que la simple suma de las partes

La consideración de lo que quiere hacerse y de lo que realmente puede hacerse es un aspecto importante en el éxito de una persona. Cuanto más rápido conozca una persona para qué es bueno, más rápido podrá llevar una vida productiva. De aquí la importancia de saber orientar a los jóvenes sobre las preferencias para la elección de una carrera. Por ejemplo, es más seguro que sea exitoso un estudiante que desea ser médico porque le gusta tratar con los pacientes, que un estudiante que desea ser médico porque sus papás así lo desean.

[2]Sternberg, Robert J., *Thinking Styles*, Cambridge University, 1997.

Las opciones de vida necesitan encajar tanto en los estilos como en las habilidades

En la década de los setenta, ser profesor de primaria en algunos estados de México era una buena oportunidad de ganar prestigio, dinero y *status*. En los ochenta, la contaduría pública, la administración y la medicina pasaron a ser buenas opciones para los estudiantes. Las universidades de México se saturaban rápidamente en estas áreas. En los noventa, y hasta la fecha, la rama de la computación y las nuevas tecnologías han llamado la atención de las nuevas generaciones. El magisterio, la administración y la medicina han dado paso a otras necesidades que la sociedad exige de los sujetos. Las habilidades para manejar la información y las nuevas tecnologías son menester importante en la conformación de los estilos de los profesionistas del mañana.

La gente tiene perfiles (o patrones) de estilos, no un solo estilo

Este principio parece cuestionar a la mayoría de las teorías que se revisan en este documento. Sin embargo, debemos resaltar que cada teoría deja entreabierta la posibilidad de combinaciones entre los estilos enunciados. Hay una predominancia de un cierto estilo, lo cual no quiere decir que un sujeto no manifieste características de otro.

Los estilos son variables de acuerdo con las tareas y las situaciones

Esto lo enuncian Guild y Garger (1998) al decir que los estilos no son absolutos. Las personas pueden adaptarse a las situaciones y a las tareas según determinados factores, como el estado de ánimo, la motivación, la disposición, la necesidad, etc. Por ejemplo, una persona introvertida, al asistir a un evento social de su trabajo, puede hacer a un lado su introversión por un momento y convivir con sus compañeros un poco más de lo habitual.

La gente difiere en la fuerza de sus preferencias

Mientras hay algunas personas que gustan de trabajar en grupos, hay otras que prefieren trabajar con una o dos como máximo. Otras prefieren trabajar solas. El hecho de no querer trabajar solas, no quiere decir que necesariamente sea en un grupo de cierto número. Por citar otro ejemplo, hay personas que prefieren el chocolate en todas sus modalidades, entre tanto que otras sólo lo toleran como bebida o en un pastel.

Las personas difieren en su flexibilidad estilística

Por un lado, hay gente que es adaptable por su capacidad de ser flexible, y por otro, hay otros que son extremadamente rígidos y no son muy

adaptables. Por ejemplo, un profesor que toda la vida ha enseñado de manera autoritaria, difícilmente cambiará su forma de enseñar, comparado con un profesor más joven que puede llegar a ser más flexible en su proceso de ser mejor profesor.

Los estilos son socializados

Muchos de los expertos en educación que se han dedicado al estudio de los estilos reconocen la importancia de la interacción en el aprendizaje de modelos. En los estilos, pasa algo similar. Los niños imitan lo que les agrada de las conductas de las personas mayores y desechan lo que no. Los que provienen de familias muy estrictas y dominantes tenderán a seguir los mismos patrones cuando sean mayores. Sin embargo, si las experiencias no fueron del todo agradables con esos modelos, tenderán a adoptar lo opuesto.

Los estilos pueden variar a lo largo de la vida

Muchos sujetos que en la infancia fueron alumnos muy desorganizados, se han vuelto profesionistas muy metódicos y organizados. El hecho de que una persona adopte un patrón específico de conducta, o una preferencia específica durante un tiempo, no quiere decir que lo mantendrá hasta la muerte. Si hacemos un poco de memoria sobre nuestras propias preferencias de hace algunos años a la fecha, podremos observar que éstas han cambiado. No obstante, algunas se han mantenido, y tal vez, sí las conservemos por el resto de nuestra existencia.

Los estilos pueden ser mensurables

En educación, como en el resto de las ciencias sociales, se realiza la medición de constructos teóricos. Los estilos no son la excepción. Cada autor o grupo de autores que han desarrollado una teoría sobre estilos (cognitivos, de aprendizaje, enseñanza y pensamiento), han incluido un instrumento que permite identificar los estilos mencionados en dicha teoría. Los instrumentos más comunes son los inventarios. Las personas proporcionan información sobre sí mismos, contestando preguntas de sí o no, o seleccionando opciones de entre varias. La desventaja de esta forma de instrumento radica en que las personas que los contestan pueden reflejar lo que piensan que son, más que la realidad en sí misma. Hay también tests de figuras (para los estilos cognitivos), entrevistas, reportes de observación y análisis de productos de aprendizaje (tareas y actividades). Estas últimas formas de medición también tienen un sesgo interpretativo por parte del evaluador.

Los estilos pueden enseñarse

Aunque hay factores que influyen en la adquisición de los patrones y las preferencias que conforman los estilos (como los modelos de otras personas que interactúan con un individuo en la socialización), los estilos pueden enseñarse. Cuando un profesor ofrece a sus alumnos tareas que requieren ciertas acciones (concretas o abstractas, particulares o generales, por citar algunos casos), los estudiantes tienen la posibilidad de ver más opciones, en lugar de hacer las cosas de una misma manera. Si un profesor, además de encargar ensayos a sus alumnos, les pide que discutan en parejas, que hagan trabajo de campo, que realicen mapas conceptuales de los materiales de lectura asignados, dramatizaciones, etc., estará fomentando más posibilidades estilísticas en sus alumnos. Algún alumno que tenga una experiencia enriquecedora y gratificante al trabajar en equipo, tal vez la siguiente ocasión prefiera trabajar con más compañeros, aunque antes hubiera preferido trabajar de manera individual. No obstante, también puede suceder lo contrario.

Los estilos valorados en un momento o lugar específicos pueden no serlo en otros

En los primeros años de la escuela, se recompensan mucho los estilos que presentan características de orden y disciplina, traducidos en niños obedientes y callados en exceso. En otras instituciones con ideas menos tradicionales, se recompensan las conductas libres y espontáneas. Muchos estudiantes sufren enormes frustraciones cuando se enfrentan a instituciones que exigen o piden lo contrario a lo que ellos están acostumbrados hacer. Los idealistas o soñadores pueden ser vistos como personas muy creativas y ocurrentes en ciertos momentos, pero pueden ser odiados por sus compañeros cuando se trata de actividades colectivas donde se tengan que aterrizar las ideas en algo concreto.

Los estilos no son, en promedio, buenos o malos sino una cuestión de enfoque

Al igual que en el listado anterior, Sternberg (1997) también subraya la idea de que los estilos tienen una función utilitaria de acuerdo con la situación y el ambiente en los cuales se desempeñe el sujeto. Una empresa de productos para el hogar puede requerir que sus empleados generen ideas creativas para satisfacer un mercado cada vez más exigente. Una empresa dedicada a las ventas necesitará individuos con habilidades sociales desarrolladas a un nivel de persuasión suficientemente convincente para realizar contratos. ¿Qué pasa cuando hay personas que no tienen el estilo requerido para un puesto? Un directivo sin un espíritu de líder de una institución tal vez tenga problemas para realizar el buen funcionamiento de ésta. Un profesor introvertido tal vez presente problemas de interacción con sus alumnos.

A veces confundimos los patrones estilísticos con los niveles de habilidad

Es importante recordar que en la medida en que cada uno reconozca sus propios patrones estilísticos, podrá reconocerlos en otras personas. Cuando una persona evalúa a otro individuo, en ocasiones esta evaluación está sesgada por la visión del evaluador. No resulta fácil darse cuenta de que las personas que difieren de nosotros, no se debe necesariamente a que carecen de ciertas habilidades, sino a que presentan patrones estilísticos diferentes. Por ejemplo, dos entrenadores de futbol que evalúan a sus jugadores. El primero los evalúa en función de lo que él espera que hagan tal y como él lo puede hacer. El segundo los evalúa dándoles la oportunidad de jugar el futbol de acuerdo con sus formas individuales de jugar, esto es, les permite experimentar nuevas estrategias y/o movimientos que él mismo no haya realizado nunca.

1.3. ¿CÓMO PUEDEN IDENTIFICARSE Y MEDIRSE LOS ESTILOS EN LAS PERSONAS?

A veces es muy fácil advertir ciertos patrones conductuales en algunas personas, con sólo observarlas con detenimiento. Sin embargo, hay otros rasgos de más difícil observación y para identificarlos necesita recurrirse a otros procedimientos.

Al examinar, por ejemplo, a un grupo de estudiantes dentro de un salón de clase, hay muchas señales visuales que pueden dar indicios de ciertas conductas predecibles: un estudiante que golpea incesantemente su zapato contra el piso, podría indicar que está desesperado o tal vez, que sea una persona impaciente o nerviosa. Si este comportamiento se repite más de una vez en diferentes días, podría concluirse que el estudiante está inscrito en ese patrón conductual. Si es así, habría qué preguntarse cuáles son las implicaciones de ese comportamiento en su aprendizaje, o en sus procesos de interacción con los demás. Su impaciencia o su nerviosismo podría convertirse en una ventaja o en un impedimento en su aprovechamiento escolar.

Otro caso es el de un alumno que no interactúa con sus compañeros. Parece aislado y excluido dentro del salón de clases. No obstante, puede advertirse que fuera del aula resulta ser una persona extremadamente social. ¿A qué se debe entonces su comportamiento tan opuesto en uno y en otro escenario? ¿Cuál es la causa de esos cambios tan marcados? A veces, no todo lo que observamos dentro del espacio de aprendizaje responde necesariamente a las hipótesis que nos planteamos como explicatorias del fenómeno observado. Al cambiar las condiciones, cambian los comportamientos. En este caso, la observación puede requerir del apoyo de la entrevista para averiguar las causas de los cambios en la conducta de ese alumno.

En esta sección se describen algunas de las formas cómo los teóricos que han formulado modelos sobre tendencias y preferencias en el aprendizaje han tratado de medir e identificar las variedades estilísticas en las personas (Guild y Garger, 1998); a saber:

- Inventarios
- Tests
- Observación
- Entrevistas
- Análisis de tareas

Inventarios

Este tipo de instrumento maneja y revela información que la persona desea proveer acerca de sí misma. Las respuestas pueden estar condicionadas a lo que la persona desea contestar, y no necesariamente reflejan la realidad de una manera objetiva. Muchos educadores y psicólogos consideran que los instrumentos de esta naturaleza carecen de sustento teórico, confiabilidad y validez, y en muchos casos tienen razón. El uso y abuso de este tipo de instrumentos en revistas de modas (de ambos sexos), ha hecho que los inventarios no se consideren como fuente de información confiable. En todo caso, se recomienda revisar la fuente del instrumento antes de decidirse por el empleo de alguno de ellos.

Los inventarios pueden ser de dos tipos:

1. De autorreporte directo.
2. De autorreporte indirecto.

El primero tiene que ver con preguntas directas sobre las características que puede manifestar o no una persona. Por ejemplo:

Me gusta leer por las noches.

a) Completamente de acuerdo.
b) De acuerdo.
c) No estoy seguro.
d) En desacuerdo.
e) Completamente en desacuerdo.

Las respuestas que se obtienen se tabulan de manera directa para obtener una interpretación total del instrumento (Dunn y Dunn, 1978).

El segundo tipo de inventario contiene preguntas o reactivos que pueden ser no tan directos o que implican algún procedimiento especial (no tan ob-

vio) para obtener las puntuaciones o la interpretación. En ocasiones, algunas de las preguntas se contradicen para buscar confiabilidad en las respuestas. Por ejemplo, los incisos en las respuestas pueden estar fuera del orden normal:

Cuando mi profesor nos va a dar una clase nueva, a mí me gustaría...

b) que nos contara una historia.
a) que nos pasara una película.
d) que nos permitiera ir al campo.
c) que nos pusiera en equipos.

A la hora de hacer el conteo de las respuestas se requiere contar las letras iguales o separadas, dependiendo de las secciones que contenga el instrumento (Fleming y Bonwell, 1998), (en Bonwell y Hurd, 1998).

Tests

A diferencia de los inventarios, los tests o pruebas de carácter corresponden mejor al campo de la psicología y se utilizan más en el estudio de los estilos cognitivos. El empleo de reactivos que utilizan figuras es una de las características de este tipo de instrumento. El test de figuras incrustadas de Witkin (1977) y el test de figuras familiares de Kagan (1965) son buenos ejemplos de este conjunto de pruebas.

Observación

Por medio de listados de características puede obtenerse información valiosa sobre un estudiante. ¿Cómo se comporta en determinada actividad de aprendizaje? ¿Cómo se comporta cuando trabaja en pequeños grupos? ¿Qué

Característica	*Muy bien*	*Bien*	*Regular*	*Insuficiente*
El alumno colabora con sus compañeros				
El alumno se interesa por la tarea				
El alumno participa activamente				

hace primero para resolver un problema? ¿Cuánto tiempo dedica a cada uno de los pasos de un procedimiento?

Otra forma de obtener información, a partir de la observación, para complementar el perfil estilístico de un alumno, puede ser por medio de reportes escritos, a manera de diarios o bitácoras. El profesor puede llevar un registro de sus alumnos, o bien, pedirles que escriban sobre sus propias experiencias en sus actividades diarias. ¿Qué les gustó? ¿Qué les disgustó de alguna actividad? ¿Les gustó trabajar solos? ¿Les gustó trabajar en equipo? De aquí pueden derivarse comentarios muy importantes que pueden servir para mejorar el aprovechamiento de los estudiantes.

Entrevistas

Las entrevistas son conversaciones que el profesor o algún asesor pedagógico puede tener con sus estudiantes, con el fin de obtener información sobre sus preferencias para el aprendizaje. Las preguntas adecuadas varían en función del propósito del entrevistador y del nivel que pretende cubrirse. Pueden incluirse preguntas de falso y verdadero, de respuesta amplia o, incluso, preguntas que inciten la creatividad y la imaginación de la persona. De ese tipo de preguntas pueden inferirse algunos rasgos, como la divergencia o convergencia de ideas.

Es importante que el entrevistador proporcione un clima adecuado para realizar la entrevista, pues de esta manera se facilita que obtenga toda la colaboración posible por parte del entrevistado. Los alumnos muchas veces se sienten intimidados cuando la actitud del entrevistador (que no necesariamente debe ser el profesor) no es cordial ni amigable.

Análisis de tareas

Otro recurso que puede utilizarse como apoyo para determinar el perfil estilístico de un estudiante es el análisis de tareas o productos del mismo. La limpieza, la organización y el detalle encontrados en un escrito de un alumno pueden indicar ciertos patrones de personalidad y de nivel de dedicación.

La creatividad y el manejo de ideas son también elementos que pueden detectarse por medio de los productos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, es importante resaltar que cuanto más información se recabe sobre una persona mediante diferentes fuentes, mayor será la precisión para diagnosticar su perfil estilístico, y de esa manera podrán hacerse mejores intervenciones educativas que favorezcan el aprendizaje.

RESUMEN

En el ámbito de la educación, puede encontrarse información sobre teorías de estilos: cognitivos, de aprendizaje, enseñanza, personalidad e incluso estilos de pensamiento. Curry (en Claxton y Murrell, 1987) presenta su metáfora de la cebolla para clasificar los modelos de teorías sobre estilos. Distingue cuatro niveles en las teorías: preferencia instruccional (la capa más superficial), interacción social (la segunda capa de la cebolla), procesamiento de la información (tercera capa de la cebolla) y personalidad (el centro de la cebolla).

Grigorenko y Sternberg (1997) distinguen tres categorías para la clasificación de las teorías: estilos centrados en lo cognitivo, estilos centrados en la personalidad y estilos centrados en la actividad.

Guild y Garger (1985) clasifican las teorías con base en cuatro factores: conceptualización, cognición, afecto y conducta.

Hemos decidido empezar con algunas de las teorías sobre estilos cognitivos que están relacionadas con las tendencias; luego abordaremos algunas de las teorías sobre estilos de aprendizaje y enseñanza, así como teorías sobre estilos de personalidad y de pensamiento (las cuales abarcan el aprendizaje de una manera indirecta), las cuales llevan como común denominador las preferencias.

¡A GENERAR IDEAS!

Actividad 1.1

Reflexione sobre su propio actuar docente y complete los siguientes enunciados.

Preferencias

1. A mí me gusta más aprender (estudiar) cuando el espacio físico es...

   _____

   _____

   _____

2. A mí me gusta más aprender (estudiar) cuando tengo a la mano...

   _____

   _____

   _____

3. A mí me gusta más enseñar cuando...

4. A mí me gusta más enseñar en clase cuando mis alumnos están...

Tendencias

5. A veces, sin darme cuenta, cuando yo estudio tiendo a...

6. A veces, sin darme cuenta, cuando yo enseño me inclino por usar...

7. A veces, sin darme cuenta, cuando yo enseño me inclino por hacer...

Disposiciones

8. Cuando noto que mis estudiantes están apáticos en clase y quiero motivarlos, se me ocurre...

9. Cuando me percibo a mí mismo apático, por lo general, para reanimarme, lo que hago es...

_____

_____

_____

10. Cuando percibo a mis compañeros apáticos, he escuchado que para reanimarse ellos...

_____

_____

_____

Fortalezas

11. Desde pequeño(a) he notado que soy muy diestro(a) en...

_____

_____

_____

12. Una habilidad que he desarrollado muy bien últimamente consiste en...

_____

_____

_____

Actividad 1.2

Lea con atención el siguiente cuento y conteste las preguntas que se presentan enseguida.

La escuelita del bosque

Cuenta la historia que, en una ocasión, los animalitos del bosque decidieron reunirse para ver la forma de protegerse del lobo. Al cabo de varias sesiones de trabajo, se llegó a la conclusión de organizar una escuela en donde todos los animalitos pudieran aprender las diferentes maneras que se podían utilizar para

escapar del temido depredador. Al principio de la primavera, los animalitos acudieron a una parte del bosque lo suficientemente segura y escondida para iniciar las clases.

Ahí tenemos, entonces, que la rana fue la encargada de dar las clases de natación. El topo, el conejo, el mapache, la ardilla y otros animalitos del bosque esperaban temerosos la hora de meterse al agua. La rana dio las instrucciones con mucha paciencia de la forma en que se debía nadar. Cuando ya estaban en el agua, algunos de los participantes tuvieron ciertas dificultades para mantenerse a flote, mientras otros se preocupaban por no meterse en lo profundo del estanque por temor a hundirse y, por ende, a ahogarse.

El topo fue el encargado de dar las clases de excavación. Con sus largas y duras uñas, hizo algunas demostraciones de cómo hacer hoyos profundos en poco tiempo. Si el lobo atacaba de improviso, tenían apenas algunos segundos para hacer un hoyo lo suficientemente profundo en tierra suave para poder ponerse a salvo. Algunos de los participantes tuvieron serios problemas para hacer los hoyos en el tiempo requerido y otros se concentraron en no lastimarse, como fue el caso de la rana, que evitó maltratarse sus membranas a la hora de extraer la tierra.

La ardilla fue la encargada de dar las clases sobre las formas de trepar a los árboles en el menor tiempo posible. Los troncos de algunos árboles mantenían cierta dureza que se ajustaba perfectamente a las patas de la ardilla. Algunos de los participantes tuvieron dificultades a la hora de trepar los árboles; por ejemplo, las uñas le estorbaban mucho al topo a la hora de tratar de escalar y eso hacía que se cayera en repetidas ocasiones.

El conejo fue el asignado para dar las clases de atletismo. A través de brincos y movimientos rápidos, el conejo dio su propia perspectiva de cómo escapar del ataque del lobo de una manera aparentemente sencilla, con ciertos esquivamientos y cambios de dirección. La rana tuvo algunos problemas porque no podía correr tal cual y sus saltos, aunque largos y rápidos, no eran suficientes para avanzar grandes distancias en poco tiempo. El topo tampoco fue muy diestro en sus intentos. Sin embargo, su destreza se dejó ver un poco más que en otros animalitos.

Pues llegó un día en que, a punto de terminar los estudios, el lobo se apareció en la escuela secreta del bosque. Todos los animalitos corrieron como locos tratando de escapar. La rana estaba muy lejos del estanque, por lo que intentó trepar a un árbol. En su desesperado intento, el lobo la alcanzó y la devoró. El topo estaba cerca del estanque y la tierra estaba convertida en lodo, por lo que no pudo excavar un buen hoyo por donde escapar, por lo que optó por arrojarse al estanque. Desafortunadamente, cayó en una parte profunda, y sin poder mantenerse a flote, terminó ahogándose. La ardilla, por su parte, al no encontrar árboles en donde treparse, intentó internarse al bosque en búsqueda de un árbol alto y seguro. El lobo la atrapó en su intento, y también la devoró. El conejo ignoró el estanque, ignoró la tierra blanda e ignoró los árboles. Sin dudarlo dos veces, se apresuró a poner todo su empeño en correr y saltar lo más rápido posible. Cuando el lobo reparó en él, le fue imposible darle alcance, por lo que el conejo fue uno de los pocos sobrevivientes al ataque, y fue el que sobrevivió para contar esta historia.

1. Escriba la moraleja de la historia.

2. ¿Qué relación cree que exista entre las habilidades, las preferencias y las disposiciones de los personajes, con los estilos?

3. ¿Realmente valdrá la pena considerar los estilos de los estudiantes a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué sí? ¿Por qué no?

4. Escriba un beneficio que le dejó hacer esta actividad.

Actividad 1.3

Inventando inventarios

1. Escriba un listado de al menos veinte factores que podrían considerarse para ubicar preferencias y tendencias con miras a la elaboración de un instrumento de autorreporte que permita diagnosticar un posible perfil estilístico en los estudiantes.

2. Agrupe los factores por categorías.

3. Elabore un mapa conceptual donde ubique los factores enlistados.

4. Escriba dos beneficios que le dejó realizar esta actividad.

_____

_____

_____

_____

_____

2 Teorías sobre estilos cognitivos

No importa que los senderos sean diferentes, siempre y cuando lleven a una tierra feliz.

ANÓNIMO

Cuando el matrimonio González Pérez se divorció, cada padre se quedó con uno de los gemelos cuando tenían dos años. Iván se quedó con su padre que radicaba en México, mientras que Eric se fue con su madre a vivir a Madrid.

Iván fue enviado a guarderías durante su infancia temprana y a un internado cuando ya tuvo edad escolar, porque el señor González viajaba mucho y no podía hacerse cargo directamente de él. De vez en cuando lo visitaba en el colegio y se lo llevaba a su casa en las vacaciones. Iván creció aprendiendo a defenderse por sí mismo cuando era agredido en el colegio por sus compañeros y su padre no estaba en la ciudad para ayudarlo. Sus profesores y profesoras admiraban mucho a Iván, porque siempre fue un niño serio y muy fuerte desde un punto de vista emocional, a pesar de la poca relación familiar intermitente con su padre.

Por su parte, Eric estuvo todo el tiempo con su madre en sus primeros años de vida. Fue enviado a una escuela particular, y su madre siempre vigiló sus avances escolares. Se sentía feliz cuando su madre participaba en las actividades colectivas que tenían que ver con la Sociedad de Padres del colegio. Cuando le preguntaban su opinión sobre participar o asistir a algún evento, siempre aguardaba para consultarlo con su madre. Era un niño muy alegre y obediente. La señora Pérez nunca tuvo ninguna queja sobre él.

Poco después de que los gemelos cumplieron los dieciocho años. La señora Pérez decidió enviar a su hijo a estudiar Administración a los Estados Unidos. Por coincidencia, Iván le había solicitado a su padre que necesitaba su ayuda porque quería ir a estudiar Leyes a los Estados Unidos, a lo cual el señor González no le puso ninguna excusa. Ambos, sin saberlo, se inscribieron en la misma universidad.

En esa universidad, la profesora Smith impartía dos cursos de cultura norteamericana para los alumnos extranjeros que recién iniciaban el programa de licenciatura. El primer curso lo tenía por la mañana y el segundo por la tarde.

Durante la primera sesión de clases, no se dio cuenta de que tenía a ambos hermanos, porque tenían nombres y apellidos diferentes. Uno tomaba su curso en la mañana y el otro por la tarde. La primera sospecha la tuvo el segundo día. Cuando llegó a su clase de la tarde, notó que su alumno Eric estaba de nuevo en su clase (cuando en realidad era Iván). No dijo nada, y actuó como si fueran dos alumnos diferentes (y en realidad lo eran). Físicamente, el parecido era asombroso, pero su forma de comportarse en clase era extremadamente opuesta. Uno parecía ser muy seguro de sí mismo, demasiado autónomo y aislado, aunque tenía algunos problemas para comunicarse en inglés. El otro era muy sociable y su comunicación era fluida, pero era dependiente e indeciso en la toma de decisiones.

La profesora Smith vino a enterarse de que eran hermanos gemelos mucho tiempo después. Los pormenores del cómo se dieron cuenta ellos mismos no los supo, lo único que le quedó de la experiencia fue tomar conciencia de que ambos hermanos eran alumnos brillantes, pero con estilos muy diferentes. Casi podía jurar que eran opuestos para trabajar, interactuar y presentar sus tareas y reportes, pero lo curioso era que ambos fueron excelentes alumnos.

JAIME ROBERTO ZAPATA CAMPOS

OBJETIVOS

- Conceptualizar los estilos cognitivos como tendencias naturales de las personas para percibir, procesar, almacenar y recuperar información.
- Analizar el modelo de dependencia de campo *versus* el de independencia de campo, y sus implicaciones educativas.
- Conocer el modelo de holistas *versus* serialistas en el contexto de la comprensión y en el manejo estratégico en el aprendizaje.
- Advertir la importancia del modelo de impulsividad *versus* reflexión en el contexto del salón de clases.
- Resaltar la memoria en el modelo de niveladores *versus* afiladores.
- Apreciar la importancia de los modelos de estilos cognitivos como antecedente importante en las propuestas de los estilos de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Para algunos educadores y psicólogos hablar de estilos cognitivos es casi sinónimo de hablar de estilos de aprendizaje (Tennant, 1997). Para otros autores no es lo mismo, aunque haya una influencia de los primeros en los segundos (Morgan, 1997). Para nosotros, los estilos cognitivos tienen una relación más directa con las tendencias, mientras que los de aprendizaje se refieren más bien a preferencias y disposiciones. Esto es, los estilos cognitivos ser relacionan con patrones específicos inconscientes y automáticos

por medio de los cuales las personas adquieren conocimiento; el énfasis reside en los procesos involucrados en todo el manejo de la información en la mente de un individuo. La percepción, el juicio, la atención y la memoria son elementos identificados en estos patrones. De aquí que se deriven implicaciones en el aprendizaje debido a estas tendencias cognitivas de las personas en lo referente a la percepción, el procesamiento, el almacenamiento y la recuperación de la información.

La tendencia natural de un sujeto a hacer o dejar de hacer algo en una situación específica que involucre procesos atencionales, perceptuales o procedimentales de información, es una de las características más notorias de los estilos cognitivos, en lugar de las preferencias (de las cuales hablaremos más adelante en el tema de estilos de aprendizaje). En el capítulo anterior, decíamos que la tendencia es a veces inconsciente y, en algunos casos, difícil de manejar por voluntad propia. Es algo así como un hábito o costumbre muy arraigado en el sujeto y cuya manifestación se da con su anuencia o sin ella. Estas tendencias tienen sus orígenes en experiencias vividas por el sujeto a lo largo de su vida, incluso desde los primeros meses de vida.

Además, la edad, el género, el factor ambiental y el sociocultural también tienen una influencia notable en el desarrollo de los estilos cognitivos. La forma en que se le muestra al niño el mundo que lo rodea y la óptica con que los adultos lo hacen, predispone de manera preponderante la forma de captar los estímulos, entenderlos, codificarlos y reaccionar ante ellos. Sin embargo, la misma estructura cognitiva de la persona puede buscar sus propios caminos para interactuar con el mundo, por lo menos en los primeros años de vida, independientemente de la visión adulta.

Ginsburg y Opper (1986) señalan la ocasión en que Piaget estaba jugando con su pequeña hija Lucienne cuando tenía un año y medio de edad. Piaget le ofreció una caja de cerillos con una cadena de un reloj dentro. La caja tenía una abertura de tres milímetros. La niña no había visto a su padre meter la cadena en la caja. Lo único que había hecho Lucienne en ocasiones pasadas era volcar la caja a fin de vaciarla de su contenido y de deslizar sus dedos en la abertura para hacer que cayera la cadena. En este procedimiento, ella intenta primero, al colocar sus dedos dentro de la caja, alcanzar la cadena, pero fracasa. Sigue una pausa en que Lucienne mira a la ranura con una gran atención; después, y en rápida sucesión, abre y cierra la boca, primero ligeramente, luego más y más. Entonces, coloca su dedo sin vacilar en la ranura, y en vez de intentar alcanzar la cadena, como antes, tira de tal manera que se ensancha la abertura. Tiene éxito y consigue alcanzar la cadena.

¿Qué demuestran estas observaciones? Desde la perspectiva del desarrollo cognitivo del sujeto, la niña se había enfrentado con una situación para la que se requería una nueva solución. Para conseguir que la cadena saliera de la caja, intentó métodos que había probado en el pasado, en situaciones similares. Piaget interpreta la acción de abrir y cerrar la boca de la

niña como manifestación de pensamiento. Esta acción de resolver una situación no tratada con anterioridad parece ir modelando el estilo de pensamiento del sujeto.

El género también influye en el estilo cognitivo. Las implicaciones de los roles en hombres y mujeres pueden matizar el dominio de algún estilo cognitivo en particular. Es más común que los hombres tiendan a estudiar ciencias exactas que las mujeres, pero resulta más común que las mujeres tiendan a estudiar ciencias sociales o humanidades que los hombres. Aunque en los últimos años las estadísticas han empezado a cambiar con respecto a la selección de carreras e igualdad entre los sexos, las diferencias aún son patentes. Los roles de rudo, agresivo e independiente son más cotizados en los hombres, mientras que la dependencia, la timidez y la delicadeza siguen siendo algunos de los patrones de los roles femeninos.

Asimismo, la cultura tiene influencia en las predisposiciones de los sujetos hacia algunos estilos cognitivos y patrones de comportamiento en particular. ¿Qué compone la cultura? Por lo general, los sociólogos concuerdan en que la idiosincrasia, la religión, el nivel socioeconómico, las costumbres, las tradiciones, los valores, los tabúes, etc., conforman lo que se llama cultura. Un individuo, en tanto que es un ente social y forma parte de una comunidad, comparte ciertas características propias del grupo al cual pertenece. En su país, comparte una nacionalidad; en su iglesia, las creencias del grupo; en su nivel socioeconómico, las mismas necesidades y satisfacciones a las que su nivel de poder adquisitivo tiene acceso; y en su barrio, su ciudad y su estado, una serie de costumbres y valores.

En algunos países, la religión influye de manera marcada en los comportamientos y las exigencias diferentes para hombres y mujeres. Por ejemplo, en algunos países islámicos, las mujeres no tienen los mismos derechos que los hombres. Desde pequeñas son instruidas para atender y cuidar un hogar. Sus creencias religiosas concuerdan en estos roles que deben adoptar. La dependencia de la mujer hacia con el hombre es muy marcada. Por el contrario, en muchos países de Occidente, el papel de la mujer está cada vez más cercano al del hombre en lo referente a exigencias y desempeños en la vida profesional. Lo anterior se aprecia más en los niveles socioeconómicos medio y alto. Las diversas denominaciones de la religión católica y cristiana han facilitado ciertas concesiones respecto a los derechos y las obligaciones entre ambos géneros, que se traducen en tareas y actividades otrora exclusivas de un solo sexo.

Por otra parte, los niños que se desarrollan en ambientes ricos en estímulos tienden a desarrollar patrones cognitivos más sofisticados que aquellos que no lo hacen (Gardner, 1991). De entrada, uno pensaría que cuanto más posibilidades de interacción con juguetes educativos y estimulación temprana tenga un niño, mayor podría ser su desarrollo cognitivo. Sin embargo, también es notorio que los niños "de la calle" o de escasos recursos

que empiezan a trabajar a una edad muy temprana para ayudar a sus padres con los gastos del hogar, aprenden a desarrollar ciertos mecanismos de interacción social y cálculo matemático, para subsistir en una comunidad de competencia en ocasiones muy reñida.

Las teorías de estilos cognitivos sobre las que hablaremos en este capítulo comparten ciertas características: son teorías bipolares (dos estilos), tienen que ver con cuestiones del procesamiento de la información y se relacionan de manera directa o indirecta con la personalidad. A continuación, analizaremos cada una de las cuatro teorías de estilos cognitivos (figura 2.1) que hemos considerado como las más relevantes para la finalidad que nos hemos propuesto.

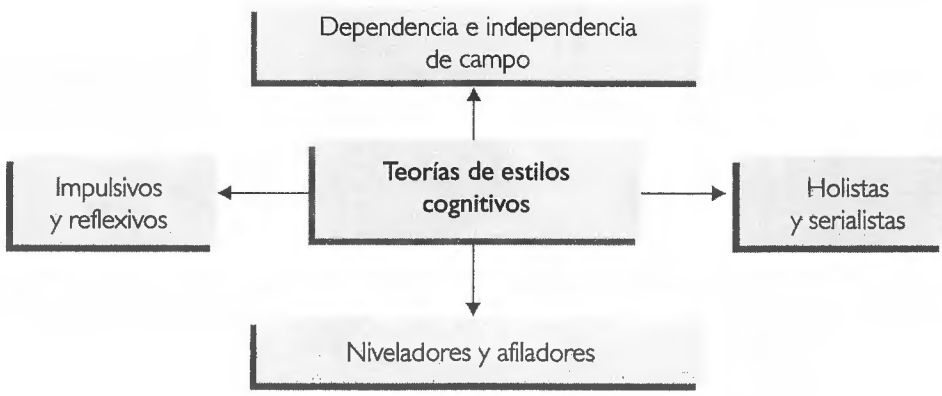

Figura 2.1. Teorías de estilos cognitivos.

2.1. DEPENDENCIA E INDEPENDENCIA DE CAMPO

Tendencias en la percepción

Alcance: aprendizaje y enseñanza *Nivel educativo*: elemental, medio y superior

Herman Witkin (1977) fue uno de los primeros investigadores que se interesó en cómo las personas percibían las cosas de un campo visual específico. Identificó dos estilos cognitivos, que denominó dependiente e independiente de campo, mediante tres tipos de pruebas: el test del marco y la barra, el test del ajuste del cuerpo y el test de las figuras incrustadas, pudo darse cuenta de que las personas diferían en su percepción de separar una figura de su contexto.

En el test del marco y la barra, se coloca al sujeto en una habitación oscura y se le muestra una barra luminosa sobre un marco luminoso. Tanto la barra como el marco son independientes. Se pide al sujeto que mueva la barra a la posición vertical verdadera mientras se le inclina el marco. Algunas personas ajustan la barra al marco (incluso aunque el marco esté inclinado a la derecha o a la izquierda) y entonces dicen que la barra está vertical. Otras personas ajustan la barra a la posición vertical, independientemente del marco. Las primeras son llamadas **dependientes del campo**, porque no pueden aislar la primera figura de la otra; las segundas son llamadas **independientes del campo**, porque no tuvieron problema para separar la figura (figura 2.2).

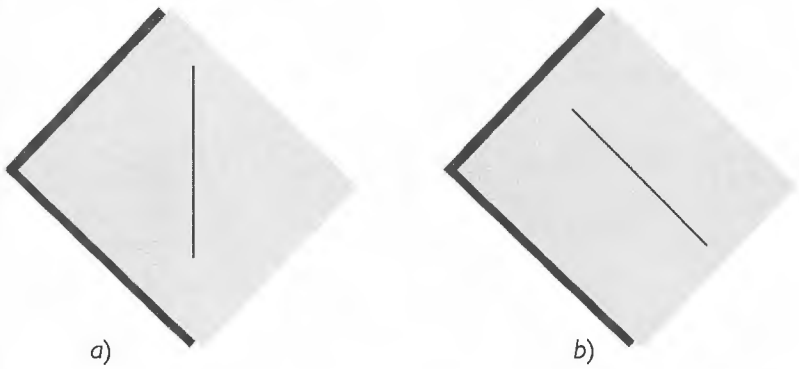

Figura 2.2. Ejemplos del desempeño de unos sujetos en el test del marco y la barra de Herman Witkin. El inciso *a* muestra a los independientes de campo y el inciso *b* a los dependientes. FUENTE: M. Tennant, *Psychology and Adult Learning*, Routledge, Nueva York, 1997.

En el test del ajuste del cuerpo, se sienta al sujeto en una silla dentro de un cuarto diminuto, ambos con movimientos independientes. Se le pide que ajuste su cuerpo a la posición vertical. Algunos sujetos ajustan su cuerpo a la posición del cuarto y reportan que ya se encuentran de manera vertical. Otros ajustan su cuerpo en forma vertical, independientemente del ángulo del cuarto. Del mismo modo al test anterior, los primeros son dependientes del campo y los segundos son independientes del campo.

Podemos mencionar la Casa del Tío Chueco ubicada en lo que fue Reino Aventura, Distrito Federal. Hay personas que, cuando entran en ella, por el hecho de que los objetos en el interior de la casa están ladeados, tienden a ladearse de la misma manera. Mientras que otras no tienen ningún problema para saber cuál es la posición vertical original.

En el test de las figuras incrustadas o embebidas, se presenta al sujeto una figura simple, que puede ser un cuadrado o un rectángulo. Luego se le muestra otra figura más compleja (en la cual está incluida la figura simple) y se le pide que trate de identificar el cuadrado o el rectángulo en esa figura. Las personas que son independientes de campo no tienen problemas para identificar la figura simple dentro de la compleja y lo hacen rápido y fácil. Mientras que los dependientes tienen problemas y son incapaces de hacerlo en el tiempo permitido.

De acuerdo con los hallazgos de Witkin, Moore, Goodenough y Cox (1977), las personas que realizan las tres pruebas arrojan resultados consistentes. Los dependientes de campo tienden a percibir su campo visual como un todo: ven el bosque, pero no ven los árboles. Tienen dificultades para concentrarse en un solo aspecto o para analizar las partes del todo. Los independientes de campo perciben las partes separadas en su campo visual: ven los árboles, pero no ven el bosque.

Ahora bien, estas tendencias se relacionan no sólo con la forma en que un sujeto percibe y procesa la información, sino también con su personalidad y su comportamiento. Se han realizado estudios en Estados Unidos y Europa (Claxton y Murrell, 1987) con personas de diferentes culturas. Algunos resultados que han arrojado estas investigaciones parecen sugerir que los dependientes de campo son sumamente influidos por figuras autoritarias y por compañeros o amigos que son independientes de campo. La dependencia no se da sólo en la discriminación de figura-fondo, sino también en lo social. La influencia es tal que los sujetos tienen dificultades para tomar decisiones por sí mismos y necesitan de reglas o instrucciones elaboradas por otras personas para poder trabajar de manera eficiente.

A simple vista, tal vez sea mejor pensar que lo ideal sería que los sujetos fueran independientes de campo, ya que, entre otras cosas, la capacidad analítica es muy bien aceptada en muchas áreas del saber humano y, además, las nuevas tendencias en educación empiezan a señalar el aprendizaje autónomo como signo inminente de las nuevas intenciones educativas para el tercer milenio.

Sin embargo, como se mencionó en el capítulo anterior, ambos estilos tienen sus ventajas y desventajas. Los dependientes de campo tienen una mayor habilidad para recordar información social que los independientes de campo. También son mejores en materias como historia, literatura y ciencias sociales. Trabajan bien en grupo, porque manifiestan mayores niveles de empatía. Los independientes de campo son muy hábiles para las matemáticas y las ciencias. Pueden analizar materiales complejos y desestructurados para resolver problemas más fácilmente que los dependientes. Trabajan mejor solos. En el cuadro 2.1 se presentan más características de cada estilo respecto al aprendizaje.

Cuadro 2.1. Características de los alumnos dependientes e independientes de campo en el aprendizaje.

Alumnos dependientes de campo	*Alumnos independientes de campo*
• Perciben globalmente. • Memorizan mejor la información social. • Necesitan instrucciones para realizar una tarea. • Están acostumbrados a que les digan qué hacer. • Son sensibles a la crítica. • Requieren estructuras, metas y refuerzos externos para trabajar. • Carecen de un sentido definido de autonomía. • Les gusta trabajar con otros. • Son alumnos fácilmente influidos por otros.	• Perciben analíticamente. • Se les tiene que enseñar a usar el contexto para manejar la información social. • Son capaces de resolver problemas y efectuar tareas, sin necesitar instrucciones. • Tienen iniciativa y pueden utilizar sus propios criterios para desarrollar tareas. • Las críticas no los afectan mucho. • Suelen tener metas y refuerzos internos. • Tienen un sentido definido de autonomía. • Les gusta trabajar solos. • Son alumnos difícilmente influidos.

Es importante que los educadores consideren que así como hay alumnos dependientes e independientes de campo, también hay profesores que manifiestan una de estas tendencias cognitivas. En teoría, los alumnos dependientes de campo se sentirán más cómodos con profesores dependientes de campo, y de manera análoga, los alumnos independientes de campo se sentirán mejor con profesores independientes de campo (cuadro 2.2).

Cuadro 2.2. Características de los profesores dependientes e independientes de campo en la enseñanza.

Profesores dependientes de campo	*Profesores independientes de campo*
• Les gusta crear un ambiente cálido de aprendizaje. • Tienden a involucrarse afectivamente con sus alumnos. • Propician situaciones en el salón	• Les gusta tener una organización estricta en el salón de clases. • Tienden a mantenerse al margen de lazos afectivos con sus alumnos.

donde el alumno participe con sus compañeros. • Supervisan paso por paso el proceso de aprendizaje de los alumnos. • Su enfoque es más centrado en el alumno. • Critican menos las respuestas erróneas de sus alumnos. • Utilizan más lenguaje corporal para enfatizar su enseñanza. • Tienden a ser reiterativos.	• Propician ambientes impersonales de clase, como lectura en silencio y resolución de problemas en el pizarrón. • Ocasionalmente supervisan de manera directa el aprendizaje de sus alumnos. • Su enfoque es más centrado en el profesor. • Se fijan más en las respuestas erróneas de sus alumnos. • Utilizan mensajes orales de manera directa y asertiva. • Evitan ser reiterativos.

¿Qué beneficio puede obtener un profesor al conocer la dependencia o independencia de campo de sus alumnos? En principio, los hallazgos sobre estas diferencias en la percepción permite entender por qué algunos alumnos enfrentan situaciones problemáticas de una manera y otros de otra, por qué unos preguntan más que otros, etc. No es estrictamente necesario aplicar cualquiera de las pruebas mencionadas para determinar un estilo u otro. Por medio de la observación en el aula, los profesores pueden identificar algunas conductas características de cada estilo en sus alumnos. Además, si se pretende lograr que los alumnos se vuelvan más autónomos y aprendan a aprender, hay que tomar en cuenta que estos aprendizajes de vida son lentos y paulatinos.

2.2. HOLISTAS Y SERIALISTAS

Tendencias en el procesamiento estratégico

Alcance: aprendizaje y enseñanza *Nivel educativo*: elemental, medio y superior

Las investigaciones sobre cómo los sujetos utilizan estrategias de aprendizaje, llevaron a Gordon Pask (1976, 1988) a establecer dos tipos de sujetos: los holistas y los serialistas.

Los **holistas** utilizan una aproximación global hacia el aprendizaje y el desarrollo de la comprensión (este término tiene mucha relevancia en la propuesta de Pask), esto es, una visión general y amplia sobre el tema, dentro de la cual pueden ubicar información más detallada. Emplean de manera recurrente analogías y pueden hacer conexiones entre los aspectos teóricos

y prácticos que aprenden. El proceso de estudio de un objeto es de una manera "de arriba abajo", lo cual se traduce en la habilidad para examinar las partes de un objeto o de una situación desde los niveles elevados de complejidad y establecer relaciones entre ellas.

Los **serialistas** concentran su atención en piezas más pequeñas de información en una estructura jerárquica, y desarrollan su comprensión mediante pasos definidos, secuenciales y lógicos. Aprenden los aspectos teóricos y prácticos por separado. En lugar de usar analogías para hacer las conexiones entre las partes, usan enlaces lógicos. El proceso de estudio de un objeto es de una manera "de abajo arriba"; en otras palabras, el sujeto examina el objeto con lentitud, de principio a fin y con lógica.

¿Cuál es la relación del uso de estrategias de aprendizaje con los estilos cognitivos? En investigaciones posteriores, Pask (1988) señala que aquellos sujetos que utilizan la estrategia holista son **aprendices de comprensión** y los que utilizan la estrategia serialista son **aprendices de operación**. Cabe aclarar que el propio Pask llama estilos de aprendizaje a estas aproximaciones enfocadas a la comprensión.

Hay dos componentes sobresalientes en la comprensión: la construcción descriptiva y la construcción procedimental. La primera es la construcción de un panorama o mapa conceptual de lo que se sabe sobre el tema o la situación. La segunda se centra en los procedimientos y la evidencia que subyace en la descripción general. Por ejemplo, el diseño de una casa sería una construcción descriptiva, mientras que hacer los planes detallados para el cableado y la plomería de la casa serían la construcción procedimental.

Los aprendices de comprensión, con su visión global y holista, son mejores en la construcción descriptiva que en la procedimental; y por el contrario, los aprendices de operación, con su visión local y serialista, son mejores en la construcción procedimental que en la descriptiva. (Véase el cuadro 2.3.)

Para propósitos académicos, ambos estilos se requieren para una comprensión completa. Aquellas personas que no manifiestan problemas para moverse en un estilo u otro se llaman **aprendices versátiles**.

¿Cómo puede saberse si los alumnos son holistas o serialistas? Pask y Scott (en Riding y Ryner, 1999) dejaron una tarea de resolución de problemas en una "situación de aprendizaje libre". Los sujetos que realizaron la tarea tenían que establecer los principios de clasificación que sustentaran la división de dos especies imaginarias de animales marcianos (los *clobbits* y los *gandlemullers*) en una serie de subespecies. La información sobre los *clobbits* venía en un conjunto de cincuenta tarjetas, las cuales se colocaron volteadas en diez columnas (cada columna representaba una subespecie separada) y cinco hileras (cada hilera contenía categorías de información acerca de las diez subespecies, como hábitat, características físicas, etc.). Los estudiantes debían escribir sus propias tarjetas de información si lo consideraban pertinente para facilitarse la tarea.

Cuadro 2.3. Características de los alumnos holistas y serialistas.

Sujetos holistas	*Sujetos serialistas*
• Procesan de arriba abajo. • Tienen una aproximación global al aprendizaje. • Pueden procesar de manera simultánea. • Pueden abarcar varios niveles a la vez. • Están orientados a lo conceptual. • Poseen poca habilidad para discriminar. • Relacionan conceptos con la experiencia previa.	• Procesan de abajo arriba. • Tienen una aproximación local al aprendizaje. • Procesan de manera lineal. • Trabajan paso por paso. • Están orientados al detalle. • Poseen mucha habilidad para discriminar. • Relacionan características dentro de un concepto.

Se les dieron instrucciones de ir volteando las tarjetas para ir recopilando la información. No obstante, se pidió que las fueran volteando de una por una y que tenían que dar una razón para escoger una tarjeta determinada. Cada razón incrementaba la hipótesis acerca de la naturaleza del sistema de clasificación con el cual se esperaba medir la información de ésta. Se registró el orden en que se usaron, así como las hipótesis dadas en cada paso. Al final, los estudiantes le demostraron al experimentador lo que habían aprendido acerca de los animales marcianos.

De lo anterior pudo deducirse que algunos estudiantes se habían concentrado en la estrategia paso por paso, en la cual usaban una hipótesis simple para evaluar una propiedad (de los animales) a la vez. Por ejemplo: ¿Los *gandlemullers* tienen *sprongs*? Mientras que otros estudiantes usaron hipótesis más complejas donde combinaban varias propiedades a la vez. Por ejemplo: ¿Existen más tipos de *gandlers* con protuberancias (dorsales o craneales) que *plongers*?

Los primeros estudiantes demostraban una aproximación paso por paso, que indicaba una progresión lineal lógica de una hipótesis a otra, de modo que se les llamó serialistas. Por otra parte, los que optaron por una tendencia a usar estrategias globales, fueron llamados holistas.

El empleo de las estrategias puede ser enseñado. Un estudiante predominantemente serialista puede llegar a razonar de una manera holista hasta convertirse en lo que Pask (1988) llama un aprendiz versátil.

2.3. IMPULSIVOS Y REFLEXIVOS

Tendencias en los tiempos de procesamiento
Alcance: aprendizaje y enseñanza *Nivel educativo*: elemental, medio y superior

Jerome Kagan (1965) trabajó la tendencia de las personas de reflexionar sobre las posibilidades de solución de una situación problemática *versus* la tendencia de hacer una selección impulsiva de una solución.

¿Cuántas veces no hemos visto alumnos que, por un afán de ser los primeros en la clase, emiten respuestas apresuradas de preguntas que exigen un razonamiento? ¿Cuántas veces no hemos escuchado alumnos que dicen lo primero que les cruza por la mente, sin tener tiempo siquiera de medir las consecuencias de lo que expresan? Algunos de estos alumnos pueden ser impulsivos. Sin embargo, no por el hecho de hacer las cosas con rapidez se es necesariamente impulsivo. Algunas personas tienen habilidades desarrolladas o destrezas que les permiten desempeñarse con prontitud y certeza a la primera vez. La diferencia entre los primeros (los **impulsivos**) y los segundos (**rápidos** y **acertados**) es la cantidad de errores cometidos a la hora de emitir sus respuestas.

Por otra parte, también habremos visto alumnos que son calmados en sus respuestas y que meditan antes de expresarse. Algunos de ellos tienen pocos errores, mientras que otros igual de calmados cometen muchos. A los primeros se les llama **reflexivos** y a los segundos **lentos** e **inexactos** (Kagan, 1965).

El test de relación de figuras familiares (MFFT, por sus siglas en inglés) comprende un conjunto de doce dibujos estándar y es el método más común para medir los estilos impulsivo y reflexivo. Se presenta un dibujo modelo, y un conjunto de opciones donde el sujeto tiene que seleccionar la opción más idéntica al modelo. Hay sujetos que contestan sin observar con detenimiento, y en muchas ocasiones, cometen errores. De la misma manera, al contestar pruebas de opción múltiple, muchos alumnos se van con la primera corazonada y no leen los detalles de las demás respuestas, lo que se convierte después en bajas puntuaciones.

El paso de la impulsividad a la reflexión puede enseñarse cuando se le dejan al alumno actividades de aprendizaje diseñadas con el propósito de que ponga en juego algunas estrategias de automonitoreo. Por ejemplo, Costa (1991) sugiere en sus "hábitos de la mente" que los alumnos piensen en voz alta mientras resuelven un problema o realizan una actividad. Así pueden plantearse preguntas del tipo: "¿Qué tengo y qué me falta por tener?" o, "¿en dónde voy?"; o bien, pueden hacer comentarios como: "Muy bien, ya hice las dos primeras líneas, ahora..." o "¡Ahhhh!, ya vi que me faltó hacer la...".

El cuadro 2.4 muestra las características de las personas impulsivas *versus* las de las reflexivas.

En las pruebas de opción múltiple, pueden enseñarse algunas estrategias para seleccionar acertadamente la respuesta correcta. Woolfolk (1995) sugiere la técnica de muestreo, donde el alumno va tachando las opciones que va desechando y de esa manera se queda con las opciones más probables y toma una decisión con una probabilidad menor de error.

El trabajar en pequeños grupos es otra alternativa de enseñar a los estudiantes a ser más reflexivos. Por lo general, los alumnos impulsivos son frenados con tacto por sus compañeros cuando están resolviendo alguna actividad que amerite consenso.

Los extremos pueden ser también malos. Algunos alumnos extienden los tiempos para reflexionar antes de decidir sobre una opción. Algunas actividades o pruebas de opción múltiple tienen que realizarse en tiempos medidos. El combinar tiempo y precisión no es muy sencillo, sobre todo en alumnos que no son muy seguros de sí mismos o que pueden caer en lo obsesivo.

¿Es malo ser impulsivo? ¿Lo mejor es ser reflexivo? Como la sociedad demanda a los sistemas educativos personas cada vez más conscientes de su medio, las exigencias hacia el pensamiento tienen un matiz muy marcado hacia la reflexión y el análisis. Las desventajas de la impulsividad se traducen, la mayoría de las veces, en errores cometidos. El No considerar las consecuencias de nuestras acciones es un síntoma de no pensar con anticipación lo que hacemos. Sin embargo, algunas ideas brillantes y otras acciones oportunas han sido el resultado de actos impulsivos. El aprovechamiento del tiempo y una toma de decisiones adecuada, cuando debe ser inmediata, requieren de sujetos impulsivos. Por ello, aunque la tendencia sea educar en la reflexión, habrá situaciones que requieran actuar con la brevedad posible. El punto medio dependerá de la situación en sí.

Cuadro 2.4. Características de las personas impulsivas y reflexivas.

Personas impulsivas	*Personas reflexivas*
• Su procesamiento es más rápido. • Cometen más errores. • No miden las consecuencias de sus acciones. • Perciben la velocidad de la respuesta como indicador de competencia. • No manifiestan pensamiento inferencial.	• Su procesamiento es más lento. • Cometen menos errores. • Consideran las consecuencias de sus acciones. • Perciben el índice de error como indicador de competencia. • Manifiestan pensamiento inferencial.

2.4. NIVELADORES Y AFILADORES

Tendencias en la memoria
Alcance: aprendizaje y enseñanza *Nivel educativo*: superior

Los estilos cognitivos de niveladores y afiladores fueron introducidos en 1954 por Holzman y Klein (en Morgan, 1997). Los términos empleados describen las diferencias individuales que manifiestan los sujetos en el procesamiento de la memoria. Los **niveladores** tienden a asimilar los eventos nuevos con otros ya almacenados en la memoria. Por su parte, los **afiladores** acentúan los eventos percibidos y los tratan con relativa asimilación respecto a los almacenados en la memoria. El continuo de los niveladores a los afiladores fue lo que dio paso a la dimensión de estilos cognitivos, donde se refleja el paso de una estructura de memoria fluida a otra estable.

¿Cómo se sabe quién es nivelador y quién es afilador? A través de un test de cuadrados, desarrollado por la Fundación Menninger (en Morgan, 1997), puede obtenerse la tendencia cognitiva del sujeto en lo referente a secuencias de memoria. Hay catorce cuadrados que oscilan en tamaño de 1.3 a 13.7 pulgadas. Se proyectan al sujeto los cinco cuadrados más pequeños en orden ascendente seguidos de dos cuadrados al azar, y luego se quita el cuadrado más pequeño de los cinco y se agrega un cuadrado más grande después de cada serie de quince; el procedimiento se repite hasta completar 150 proyecciones. Los afiladores son capaces de diferenciar los cuadrados sucesivos (precisión en los rangos) y distinguen el incremento en los tamaños de los cuadrados (precisión en el incremento). En cambio, los niveladores tienen dificultades para mantener la precisión en los rangos y presentan un retraso en el seguimiento de los tamaños. (Ver cuadro 2.5.)

Cuadro 2.5. Características de las personas niveladoras y afiladoras.

Sujetos niveladores	*Sujetos afiladores*
• Presentan confusión entre el pasado y el presente. • Prefieren el razonamiento abstracto. • Las imágenes en la memoria son inestables. • Presentan una percepción generalizada. • Tienen un punto de vista integrado.	• Tienen una clara percepción del tiempo. • Prefieren el razonamiento concreto. • Las imágenes en la memoria son estables todo el tiempo. • Presentan una percepción específica. • Tienen un punto de vista separado.

En estudios posteriores reportados por Fitzgerald y Hong (en Morgan, 1997) donde participaron estudiantes de psicología de la Universidad de Hawai, los afiladores fueron capaces de recordar elementos importantes para entender temas y eventos enseñados posteriormente; en contraposición, los niveladores tuvieron problemas para recuperar información de memoria en actividades de aprendizaje asociativo. Riding y Rayner (1999) argumentan que son pocos los estudios sobre esta modalidad de estilos cognitivos y que los que se han hecho se han efectuado solamente en personas adultas.

RESUMEN

Los ocho estilos cognitivos presentados en este capítulo por medio de cuatro enfoques diferentes ponen de manifiesto el papel que juega la cognición en las tendencias de las personas. La percepción, el procesamiento y la memoria son sólo algunos de los tópicos que se tratan en la familia de teorías sobre estilos cognitivos que hemos considerado como más relevantes por sus implicaciones educativas.

Las variaciones estudiadas entre las personas no reflejan niveles de inteligencia o desarrollo de habilidades específicas, sino que simplemente reflejan las inclinaciones que se evidencian a la hora de emprender actividades de aprendizaje. La labor del profesor en el aula a la hora de efectuar su enseñanza consiste en discriminar las potencialidades diferentes de los individuos en términos de esas inclinaciones. Las intervenciones didácticas deben enfocarse en atender, en la medida de lo posible, las características de los alumnos según su estilo.

Algunas de las teorías de estilos de aprendizaje que se abordan en el siguiente capítulo, toman como base algunas ideas presentadas de los estilos cognitivos. El interés es diferente, y las implicaciones van orientadas hacia el mejoramiento de la actividad educativa en el salón de clases.

¡A GENERAR IDEAS!

Actividad 2.1

Usemos lo que sabemos

Con base en lo leído en este capítulo, lea con atención el siguiente caso y discuta con otro colega lo que se solicita.

1. Imagínese que tiene un alumno independiente de campo, reflexivo, serialista y nivelador. Su comportamiento ha originado pequeñas fricciones con sus compañeros debido a que es una persona muy poco

sociable. ¿Qué podría hacer para asesorarse a este alumno? Sugiera un posible tratamiento de asesoría.

2. Elabore un cuadro sinóptico con las características de cada uno de los ocho estilos que se presentaron en este capítulo. Utilice un color diferente para cada teoría enunciada.

Actividad 2.2

Vayamos más allá

Imagine que usted es un experto en estilos cognitivos y la Agencia de Inteligencia de su país le pide que elabore un instrumento para medir las siguientes variables en la gente:

a) divergente-convergente
b) inductivo-deductivo
c) estratégicos-aleatorios.

1. ¿Qué deberá tomar en cuenta para hacer una medición de estas tendencias cognitivas?

2. ¿Qué reactivos tendrá que tomar en cuenta para la prueba (test)?

3. ¿Qué beneficios educacionales podría obtener de conocer el perfil estilístico de una persona con estas variables?

3 Teorías sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza

Al principio vienen necesariamente a la mente la fantasía y la fábula. Desfilan después los cálculos matemáticos, y sólo al final la realización corona el pensamiento.

KONSTANTIN TSIOLKOVSKI

La profesora Susana recién había terminado sus estudios de licenciatura en pedagogía. Estaba a punto de iniciar sus labores en una reconocida escuela del centro de su ciudad. Traía muchas ideas sobre la didáctica dando vuelta en su cabeza: estrategias para que sus alumnos aprendieran mejor, tipos de material didáctico, técnicas de grupos, dinámicas para control y manejo de grupos, pruebas de evaluación, etcétera.

Cuando por fin iniciaron las clases, lo primero que empezó a hacer fue llevar un perfil descriptivo de sus alumnos, a fin de llegar a conocerlos mejor y, de esa manera, ayudarles en sus necesidades educativas. Se dio cuenta de que sus alumnos eran al parecer iguales en muchas cosas, pero diametralmente opuestos en otras no tan aparentes.

Intrigada por la variedad que encontró, se dispuso a clasificar y ordenar a todos aquellos alumnos que tuvieran la mayor de las características semejantes. Y clasificó cuatro tipos de alumnos en los que no se repetían los mismos patrones:

1. Sebastián era un niño formal. Interactuaba solamente con ciertos niños del grupo, y rechazaba la clase de educación física. Era muy organizado en sus útiles escolares, en sus tareas y en su forma de ser. No necesitaba ayuda de ningún otro alumno. Al contrario, le gustaba ayudar a los compañeros que no hubieran alcanzado a comprender algún problema de matemáticas o algún análisis gramatical en la clase de español. Era muy metódico, y se aferraba con fuerza a sus ideas, cayendo incluso en la terquedad para defender sus puntos de vista. Sus apuntes eran claramente estructurados, y tenía una memoria excelente para recordar hechos, fechas y números. Le gustaba ser líder y que todos los demás lo admiraran por su talento.

2. Laura era una niña formal. Exageradamente introvertida. Era muy organizada en sus útiles escolares, en sus tareas y en su forma de ser. No necesitaba ayuda de ningún otro alumno, pero tampoco se acercaba a ayudar a nadie más. Tenía una expresión oral y escrita clara, aunque no tan fluida como la de Sebastián. Era buena para recordar detalles en fotografías, diagramas y dibujos, pero se le difi-

cultaba memorizar poemas, frases o fragmentos de texto. Le gustaba seguir al pie de la letra las instrucciones de la maestra. Su desempeño más alto lo mostraba con las matemáticas.

3. Horacio era un niño informal. Amante de la clase de educación física. Era alegre, animado, y raras veces se mostraba reservado o apático. Le importaba mucho la opinión de los demás, y frecuentemente acudía con Sebastián para aclarar algunas cosas que no entendía de las clases. Le gustaba mucho trabajar en equipos, cambiaba con mucha rapidez su forma de pensar con respecto a algún tema y le parecían bastante convincentes los argumentos que escuchaba. Era muy inquieto y se la pasaba platicando en clase con sus compañeros. Odiaba las matemáticas.

4. Gloria era una niña muy extrovertida e informal. Someramente organizada. Su mochila denotaba descuido, y sus libros y cuadernos no tenían un orden tan estricto como el de Laura. Le gustaba mucho la lectura y la redacción. Las matemáticas no eran atractivas para ella, aunque no demostraba tener muchas dificultades para resolver problemas aritméticos y de razonamiento lógico. Podía memorizar poemas con facilidad y recordar fragmentos de historias o novelas que leía por su cuenta.

La idea de encontrar estrategias didácticas para alumnos tan diferentes llevó a la profesora Susana a investigar cómo sus compañeros maestros le hacían para tratar con las situaciones dentro del aula donde ella no sabía qué hacer. Entonces, se topó con una sorpresa: ¡Los profesores también tenían estilos¡ Algunos eran estrictos, otros eran flexibles, otros más eran intransigentes, mientras que algunos más eran demasiado permisibles. Los había amenos y aburridos, amables y rudos, puntuales e impuntuales, alegres y tristes, excelentes y nefastos. Así, llegó a una conclusión: para mejorar la educación escolar, debe haber un balance entre los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza.

OBJETIVOS

- Analizar el modelo VARK de preferencias sensoriales desde las perspectivas del aprendizaje y de la enseñanza.
- Conocer y distinguir los elementos y los estímulos que se mencionan en el modelo de estilos de aprendizaje de Dunn y Dunn.
- Contrastar los modelos de estilos de aprendizaje de Kolb y McCarthy desde una perspectiva aplicada en contextos reales.
- Apreciar el valor de la Teoría de Estilos de la Personalidad de Myers Briggs y su influencia en el campo educativo.
- Conceptualizar las preferencias en el pensamiento como una forma integrada de las preferencias en el aprendizaje y en la personalidad.
- Reflexionar sobre la utilidad de las diversas teorías en la práctica educativa inmediata.

INTRODUCCIÓN

Las teorías sobre estilos de aprendizaje han tomado un fuerte auge en los últimos treinta años. Parecería que con la publicación de varios libros sobre los esfuerzos de diversos educadores por atender las diferencias individuales respecto a sus estilos de aprendizaje, se acabarían muchos problemas pedagógicos que enfrentan los educadores contemporáneos. Sin embargo, y aunque estos intentos tienen su mérito y su riqueza educativa, no han resultado ser la panacea que remediaría las dificultades de la educación en alguna comunidad o ámbito escolar. Antes bien, es una postura diferente enfocada a visualizar y entender que el fenómeno educativo en las aulas puede considerar la existencia de alumnos diversos en lugar de alumnos "estándar" o de profesores diferentes en lugar de profesores iguales y repetibles, como si se tratara de objetos en sustitución de personas.

Es sabido que los procesos instruccionales conllevan una serie de factores influyentes que pueden afectar el desempeño esperado tanto del profesor, a la hora de interactuar con sus alumnos en una sesión de clase, como del alumno, a la hora de realizar las actividades de aprendizaje señaladas en el programa académico. En el primer capítulo, hablamos de la influencia que tienen lo biológico, lo social y lo cultural en las diferencias individuales; en la medida en que tomemos conciencia de la influencia de estos factores en nuestro desempeño docente, podremos intervenir de manera más adecuada y precisa en pro del aprendizaje de nuestros estudiantes.

En este capítulo, se revisarán algunas de las propuestas más importantes sobre estilos de aprendizaje y de enseñanza. Varias de estas teorías proceden de concepciones psicológicas que se basan en la personalidad, comportamiento, cognición y pensamiento. La pertinencia y la relevancia de cada propuesta dependen de los requerimientos de los profesores y de las necesidades inmediatas de las instituciones educativas.

3.1. EL INVENTARIO VARK

Preferencias sensoriales

Alcance: aprendizaje y enseñanza *Nivel educativo*: medio y superior

Como inspector de escuelas secundarias en Nueva Zelanda, Neil Fleming observó que los estudiantes manifestaban diferentes preferencias en lo que a estilos de aprendizaje se refiere. Partió del supuesto de que si los estudiantes podían identificar su propio estilo, entonces podrían adecuarse a los estilos de enseñanza de sus profesores y podrían actuar sobre su propia modalidad en un intento por incrementar el aprovechamiento en su aprendizaje. Neil tenía la idea de que resultaría muy difícil adecuar los programas

educativos a los estilos de aprendizaje de los alumnos, por lo que su perspectiva fue contraria: hacer que los alumnos se adecuaran por sí mismos.

Un problema aparente era que los instrumentos existentes para diagnosticar estilos de aprendizaje resultaban muy caros y algunos muy complejos para su interpretación. Así, en colaboración con Colleen Mills, desarrolló un instrumento sencillo para determinar las preferencias de modalidad sensorial a la hora de procesar información. Más que ser una herramienta de diagnóstico, se pretendía que el instrumento sirviera como un catalizador para la reflexión: "¡Ahhhh¡, ahora entiendo por qué aprendo más rápido y mejor cuando estoy en ciertas situaciones..." A este instrumento lo llamaron VARK, cuyas siglas provienen de Visual, Auditivo, Lectura/Escritura (por su sigla en inglés *Read/Write*) y Quinestésico (por su sigla en inglés de *Kinesthetic*) (ver cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Componentes del VARK.

Visual Preferencias por imágenes, cuadros, diagramas, círculos, flechas y láminas.	*Auditivo* Preferencias por exposiciones orales, conferencias, discusiones y todo lo que involucre escuchar.
Lectura/ escritura Preferencias por todo lo que tenga que ver con leer o escribir.	*Quinestésico* Preferencias por lo que involucre experiencia y práctica (simulada o real).

De acuerdo con los resultados de estudios realizados en Nueva Zelanda, Inglaterra, Canadá y Estados Unidos de América con el empleo del VARK en escuelas preparatorias y universidades, la mejoría en el aprovechamiento de los estudiantes ha sido realmente notorio (Bonwell y Hurd, 1998).

Un dato interesante respecto a la distribución de estudiantes con diferentes estilos tiene que ver con el estudio de la asignatura en cuestión. Por ejemplo, los estudiantes del área de humanidades son predominantemente lectores/escritores, mientras que los estudiantes de farmacología o de administración son multimodales. La función multimodal se refiere a aquellos alumnos que comparten preferencias típicas de uno o más estilos.

La toma de conciencia, según Fleming y Mills (1992), es un factor muy importante a la hora de trabajar con las preferencias sensoriales. ¿Qué sugiere esta aseveración? Que de la misma manera en que un alumno se da cuenta de cuáles son sus estilos de aprendizaje, los profesores también pueden sacar provecho al detectar sus preferencias a la hora de enseñar.

Bonwell y Hurd (1998) enumeran algunas de las características de los profesores con base en sus preferencias instruccionales:

- **Profesores visuales:**

  - Usan ilustraciones en sus explicaciones.
  - Cuando emplean el internet (WWW), seleccionan páginas con gráficas y dibujos llamativos.
  - Usan transparencias o acetatos con diagramas, cuadros sinópticos, flechas, mapas conceptuales y caricaturas.
  - Emplean fragmentos de videos para ejemplificar situaciones o demostrar eventos de una determinada manera.
  - Hacen dibujos en rotafolios, en la pizarra o en el pintarrón.
  - Hacen exámenes escritos con diagramas, dibujos, cuadros sinópticos o mapas conceptuales.

- **Profesores auditivos:**

  - Usan la voz en sus explicaciones.
  - Usan audiocassettes, llamadas telefónicas o conversaciones directas de persona a persona.
  - Promueven la discusión en el salón de clase.
  - Les gusta organizar seminarios, exposiciones grupales, interacción grupal y diálogos.
  - Hacen exámenes escritos con puras palabras (explica, describe, discute, etc.).

- **Profesores lectores/escritores:**

  - Usan texto escrito para sus explicaciones.
  - Dan resúmenes y apuntes a sus estudiantes.
  - Promueven la lectura de libros y revistas.
  - Solicitan tareas de argumentación y discusión en forma escrita.
  - Hacen exámenes de ensayo (define, justifica, analiza, etc.).

- **Profesores quinestésicos:**

  - Usan ejemplos de la vida real para sus explicaciones.
  - Les gusta presentar a sus alumnos estudios de casos, tareas prácticas, y visitas a laboratorios y lugares fuera del salón de clases.
  - Llevan objetos al salón de clases para ilustrar algún tema.
  - Promueven el juego de roles, las demostraciones, las pruebas prácticas, los reportes de laboratorio, etcétera.
  - Hacen exámenes a libro abierto (aplica, demuestra, etc.).

La versión 2.0 del Inventario VARK fue desarrollada por Fleming y Bonwell en 1998 y se compone de trece preguntas de opción múltiple: nueve con cuatro opciones y cuatro con tres (cuadro 3.2). Cada opción hace referencia a lo visual, a lo auditivo, a la lectura/escritura y a lo quinestésico, excepto las cuatro preguntas con tres opciones.

Cuadro 3.2. Algunos ejemplos de los reactivos empleados en la versión 2.0 del VARK (Fleming y Bonwell, 1998).

1. Has recibido una copia de un itinerario para un viaje alrededor del mundo. Un amigo tuyo está interesado en él. ¿Que harías?

   b) Le llamarías inmediatamente por teléfono y le contarías acerca de él.
   c) Le enviarías una copia impresa del itinerario.
   a) Se lo mostrarías en un mapa del mundo.
   d) Le compartirías lo que vas a hacer en cada lugar que visitarás.

2. Vas a cocinar algo especial para tu familia. ¿Qué harías?

   d) Cocinarías algo familiar sin necesidad de instrucciones.
   a) Hojearías el libro de cocina buscando ideas de las ilustraciones.
   a) Buscarías en un libro especializado de cocina donde haya una buena receta.

3. Te han asignado un grupo de turistas para que les enseñes las reservas de vida salvaje en el parque donde laboras. ¿Qué harías?

   d) Les darías un recorrido por coche a los turistas.
   a) Les mostrarías fotografías y diapositivas.
   c) Les proporcionarías panfletos y/o trípticos
   b) Les darías una plática en el auditorio acerca de las reservas de vida salvaje en el parque.

Este inventario permite identificar las predilecciones de los estudiantes en cuanto al aprendizaje. No se habla de fortalezas, sino de preferencias. De aquí que pueda sacarse partido del conocimiento de sí mismo. Alertado sobre estas predilecciones, el estudiante puede organizar o traducir los materiales de estudio necesarios para su aprendizaje. De la misma manera, los profesores pueden incidir en sus estrategias de enseñanza si se percatan de que su estilo tiene un predominio hacia lo visual o hacia cualquiera de los otros tres estilos.

¿Qué tan recomendable es que una persona sea de determinado modo o estilo? Lo cierto es que, como se señaló en el capítulo 1, las personas pueden

tener una preferencia momentánea o circunstancial en alguna ocasión, y cambiarla por otra en una ocasión distinta. Otros son multimodales, es decir, procesan la información en más de un solo modo, para obtener una mejor comprensión del material que se quiere aprender.

La combinación del factor estratégico con las preferencias repercute en el mejoramiento académico. Si los alumnos conocen las estrategias que pueden utilizar de acuerdo con su estilo, se convertirán en estudiantes más exitosos en cuanto a su aprovechamiento. Por ejemplo, muchas escuelas en México están enfocadas a la lectura y la escritura como fuentes directas del aprendizaje. ¿Cuáles serían los beneficios de combinar las otras tres modalidades con las preferencias de los alumnos? Los autores del VARK sostienen que, en su experiencia, han visto resultados significativos de avance en el aprendizaje de los alumnos.

En el cuadro 3.3 sugerimos algunas estrategias para cada estilo. Las estrategias sugeridas pueden complementarse entre sí. Por ejemplo, tras la proyección de un fragmento de un video, el siguiente paso de la secuencia instruccional pudiera ser una discusión guiada por el maestro y donde se resalten las ideas más importantes tratadas en el video.

Cuadro 3.3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje sugeridas para cada estilo del VARK.

Visual	*Auditivo*	*Lectura/escritura*	*Quinestésico*
• Hacer mapas conceptuales. • Dibujar diagramas, modelos y cuadros sinópticos. • Proyectar animaciones computacionales. • Observar videos, transparencias, fotografías e ilustraciones.	• Usar audiocassettes. • Tener debates, discusiones y confrontaciones. • Lluvias de ideas. • Lectura guiada y comentada.	• Escritos de un minuto. • Composiciones literarias, diarios, bitácoras y reportes. • Elaborar resúmenes, reseñas y síntesis de textos. • Pedirles a los estudiantes que revisen los textos de sus compañeros.	• Juego de roles y dramatizaciones. • Dinámicas grupales que requieran sentarse y pararse. • Utilizar la pizarra para resolver problemas. • Manipulación de objetos para la explicación de fenómenos.

3.2. ELEMENTOS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Preferencias multifactoriales
Alcance: aprendizaje y enseñanza *Nivel educativo*: elemental y medio

En 1968, Rita Dunn y Kenneth Dunn desarrollaron un cuestionario sobre preferencias para aprender dirigido a jóvenes estudiantes, al cual denominaron Inventario de Estilos de Aprendizaje (LSI, por sus siglas en inglés). El inventario cubría en un inicio cuatro categorías, llamadas estímulos, y cada estímulo tenía ciertos atributos, llamados elementos, que en total sumaban 18 (ver el cuadro 3.4). El instrumento se aplicó y se probó en estudiantes graduados de la Universidad de St. John en Queens, Nueva York, y en un grupo de escuelas de siete distritos del condado de Nassau (Dunn y Dunn, 1978).

Cuadro 3.4. Ejemplos de los reactivos empleados en el LSI (de Dunn y Dunn, 1978).

Me siento muy bien cuando obtengo buenas calificaciones en la escuela.

a) Completamente de acuerdo.
b) De acuerdo.
c) No estoy seguro.
d) En desacuerdo.
e) Completamente en desacuerdo.

Cuando estudio, me gusta hacerlo con mucha luz.

a) Completamente de acuerdo.
b) De acuerdo.
c) No estoy seguro.
d) En desacuerdo.
e) Completamente en desacuerdo.

Los ruidos me molestan cuando estudio.

a) Completamente de acuerdo.
b) De acuerdo.
c) No estoy seguro.
d) En desacuerdo.
e) Completamente en desacuerdo.

En 1978, los autores del LSI publicaron un libro sobre una manera práctica de enseñar por medio de los estilos individuales de los alumnos. Tras veinte años de ardua investigación sobre el área, su modelo tiene ahora identificados 24 elementos y le agregaron un estímulo más a los cuatro originales como resultado de las investigaciones en el campo de la cognición. En la actualidad, hay varias versiones del instrumento, del tipo autorreporte, para determinar aquellos elementos que prefieren los estudiantes para aprender (Riding y Reyner, 1999).

Antes de abordar cada uno de los elementos que componen el inventario, presentamos los principios teóricos en que se fundamenta este modelo (Dunn y Dunn, 1999):

- El estilo de aprendizaje es un conjunto biológico y del desarrollo de características personales que hacen que ambientes, métodos y recursos instruccionales idénticos sean eficaces para algunos alumnos e ineficaces para otros.
- La mayoría de la gente tiene ciertas preferencias de estilos de aprendizaje, pero estas preferencias difieren de manera significativa.
- Las preferencias individuales referentes a la instrucción existen, y el impacto de acomodar estas preferencias puede medirse.
- Cuanto más fuerte sea la preferencia, más importante es favorecer estrategias instruccionales compatibles.
- El acomodo de las preferencias de los estilos de aprendizaje mediante la educación complementaria e intervenciones por parte de asesores redunda en un incremento en el aprovechamiento académico y en la mejora de las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje.
- Dados los ambientes, recursos y enfoques responsivos, las personas logran aprovechamientos y actitudes mejores en pruebas cuando están bajo tratamiento con base en sus preferencias.
- Los profesores pueden aprender a usar los estilos de aprendizaje como una base sólida en la preparación de sus programas académicos.
- Las personas pueden aprender a capitalizar sus fortalezas cuando se concentran en el aprendizaje de material académico nuevo o difícil.
- Cuanto menor sea el éxito académico en una persona, mayor es la importancia de acomodar sus preferencias de estilos de aprendizaje a experiencias de aprendizaje adecuadas.

A diferencia de otros modelos de estilos de aprendizaje, el de Dunn y Dunn no menciona estilos específicos. Ellos refieren solamente las preferencias en los 24 elementos y proponen un conjunto de estrategias para atender los diferentes perfiles. No es difícil imaginar que la conjugación de estos elementos da un número significativo de estilos diferentes. A continuación, explicamos los 24 elementos que se presentan en la figura 3.1.

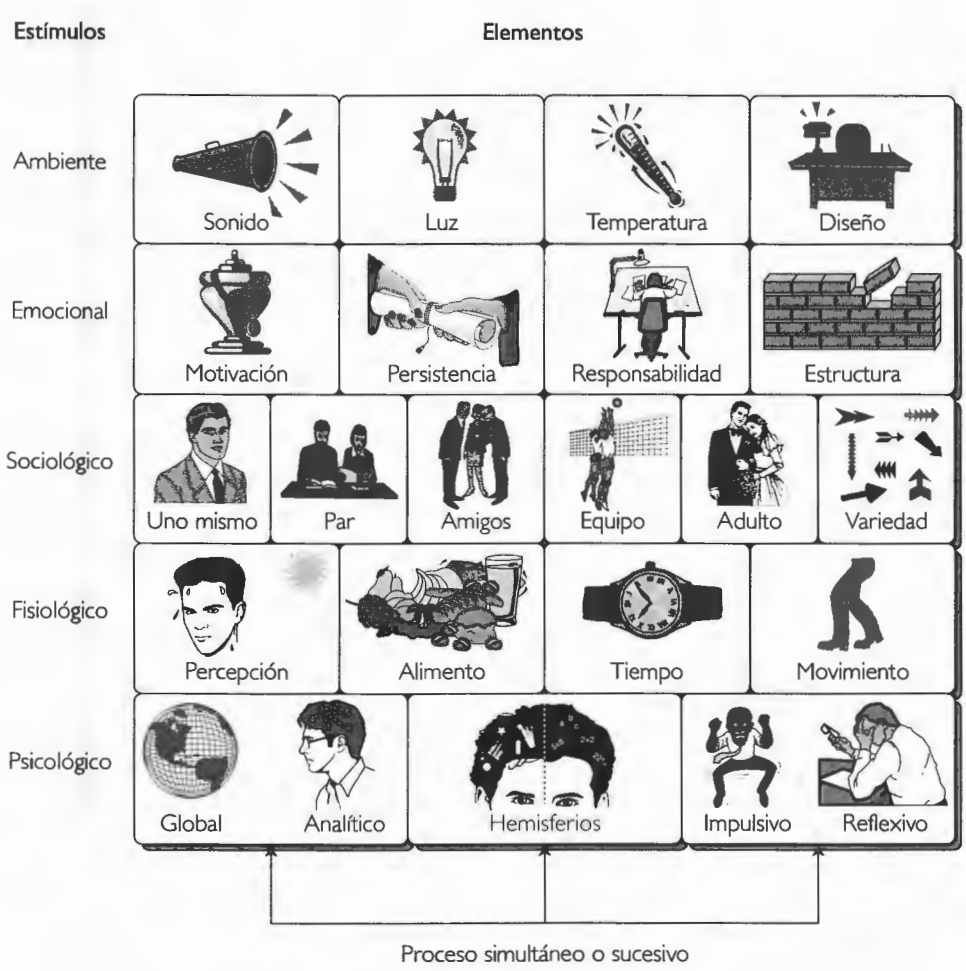

Figura 3.1. Elementos y estímulos del modelo de Dunn y Dunn (1999).

Elementos ambientales: acústica, iluminación, temperatura y diseño de los asientos

Las preferencias ambientales pueden determinar con mucho la disponibilidad de las personas para aprender. Algunas prefieren el silencio, mientras que otras prefieren cierto tipo de sonido, como el sonsonete de una estación de radio, tal vez música clásica, o incluso música de rock pesado o pop. A otros les gusta el silencio absoluto de una biblioteca.

Aunque parezca un poco extraño, la iluminación también es un elemento importante a la hora de tratar de aprender cierto contenido. Algunos

sujetos prefieren la luz brillante y otros prefieren un cierto nivel de luz moderada. Algunos más gustan por contar con una lámpara de mesa, mientras a otros les basta el foco de una habitación.

La temperatura ambiente a veces puede resultar molesta para propiciar una concentración adecuada para el aprendizaje. La temperatura templada, cálida o fría influye en el aprendizaje de las personas. Habrá gente que prefiera estudiar a un nivel determinado de calidez o incluso a un nivel tolerable de frescura.

El lugar de estudio también despierta cierto atractivo o repulsión en algunas personas. Algunas disfrutan los lugares donde puedan sentarse en cómodos sillones, mientras otros preferirán alguna banca o silla de madera. Además, la distribución de los espacios es un elemento importante. Hay gente que muestra más disposición para aprender cuando los espacios son organizados, y otros cuando no lo son.

Elementos emocionales: motivación, persistencia, responsabilidad (conformidad/no conformidad) y estructura

Las reacciones emocionales que expresan las personas frente a ciertas experiencias de aprendizaje o ante algunas situaciones, se manifiestan de diversas maneras. La motivación es una de las preocupaciones principales de los profesores de educación básica y media básica, pues de ella puede depender mucho el aprendizaje de los alumnos. No es de sorprender que una persona motivada esté más dispuesta al aprendizaje que otra que no lo esté. Algunos alumnos se motivan fácilmente cuando su realidad inmediata es llevada al salón de clases. Por ejemplo, muchos alumnos se motivan al ser reconocidos en público por alguna actividad que realizaron, o también cuando obtienen buenas calificaciones. En cambio, para otros, su fuente de motivación puede obedecer a otras circunstancias.

La persistencia tiene que ver con el nivel de compromiso que una persona le imprime a una actividad. Algunos se rinden con facilidad cuando la tarea que están realizando se prolonga mucho o tiene un nivel alto de dificultad. Mientras otros pueden emplear mucho tiempo para ello. De aquí que puedan diseñarse actividades de poca o mucha duración.

La responsabilidad es una característica que todos los profesores desearían en sus alumnos. Pero en la realidad, nos topamos con estudiantes que son exageradamente cumplidos y otros que no lo son tanto. Según Dunn y Dunn (1978), si un estudiante tiene asignada una actividad acorde con su potencial individual, en un nivel que entienda con claridad y con los recursos necesarios para completarla con éxito, es muy probable que la confianza en sí mismo se incremente debido al ajuste adecuado a sus posibilidades

y, en consecuencia, el alumno tienda a comportarse de manera más responsable.

La estructura se refiere al establecimiento de reglas específicas para realizar una tarea o actividad. Habrá alumnos que sean muy metódicos para trabajar y que puedan trabajar "a su manera", mientras que otros requerirán instrucciones precisas y se sentirán perdidos si tales instrucciones no son claras. Los estudiantes que son estructurados se manejan por jerarquías, siguen un cierto orden y rara vez sobrepasan los límites explícitos de la tarea o situación.

Elementos sociológicos: aprender de manera independiente, con otro compañero o varios compañeros, o con la ayuda de un profesor o un tutor

La tradición en los ambientes escolares convencionales es que cada alumno debe aprender por separado y de manera individual. Sin embargo, es válido, y a veces muy recomendable, diseñar actividades para que los alumnos trabajen en parejas, y en pequeños equipos de tres o cuatro estudiantes. ¿Por qué? Las diferencias en las preferencias sociológicas se hacen evidentes dependiendo de la naturaleza de la actividad de aprendizaje que el alumno vaya a realizar. Hay alumnos que se sienten perdidos si no tienen al profesor casi detrás de ellos o si no cuentan con la ayuda de otro(s) alumno(s) que piense(n) más o menos de la misma manera que ellos con respecto a lo que realizan. Otros son más autónomos y pueden trabajar sin problema de manera individual. Otros más intercambian puntos de vista e ideas cuando trabajan en parejas o en pequeños grupos.

No está por demás subrayar de nuevo que la preferencia de un estudiante por querer trabajar de manera individual o en compañía de otros compañeros, no necesariamente garantiza un mejor aprendizaje. Sin embargo, en la medida en que se observen mejores resultados en el aprovechamiento de los alumnos, se podrán tomar pautas para el diseño de actividades con ese grupo en particular. Los grupos de estudiantes y los profesores son diferentes.

Elementos fisiológicos: preferencias perceptuales, momentos del día, deseos de tomar pequeños recesos para comer o tomar algo, y necesidad de moverse *versus* la de quedarse quieto

Las preferencias perceptuales se refieren a cómo los estudiantes procesan mejor lo que aprenden. Al igual que en el modelo del VARK, en esta parte de la propuesta de los Dunn se habla de lo auditivo (lo que se escucha), lo visual (lo que se ve), lo quinestésico (lo que se hace en movimiento) y lo táctil (lo manipulable). Cada preferencia puede convertirse en una fortaleza o en una debilidad para un estudiante en particular. Si en un salón de clases se encuentran muchos alumnos con fortalezas visuales y lo único que reciben son conferencias o exposiciones orales, su proceso de aprendizaje se verá afectado de manera más directa que si fueran auxiliados con recursos visuales. Lo mismo pasa con alumnos que son táctiles o quinestésicos.

Algunas sugerencias que mencionan Dunn y Dunn (1999) sobre las preferencias sensoriales es el "reforzamiento" de la adquisición de un conocimiento mediante modalidades secundarias o terciarias. Por ejemplo, después de una conferencia (modalidad primaria: auditiva), puede presentarse en forma creativa la misma información por medio de juegos con tarjetas (modalidad secundaria: para los alumnos táctiles), videos, películas o transparencias para los alumnos visuales y sociodramas o representaciones teatrales (modalidad terciaria: para los quinestésicos).

¿Quién ha pensando que las mañanas son mejores que las tardes para esfuerzos intelectuales? ¿Quién ha pensando que las tardes son más placenteras que las mañanas para actividades físicas? ¿Quién ha sentido que justo después de la hora del almuerzo, alrededor del medio día, le sobreviene un cansancio soñoliento conocido como "marea alcalina"?

Lo anterior permite darnos cuenta de que los niveles de energía física e intelectual en los individuos pueden variar, disminuir o acrecentarse de acuerdo con la hora del día. Algunos individuos prefieren dedicar tiempo a la lectura en las noches. Otros prefieren dormirse temprano, levantarse al amanecer y leer o repasar para un examen. Las personas encargadas de programar las materias en las escuelas no toman mucho cuidado en la asignación de las horas de cada una. Las experiencias de profesores que han impartido clase en horas muy de mañana y profesores que lo han hecho alrededor del medio día, difieren mucho en las respuestas que han obtenido de sus alumnos.

Según Dunn y Dunn (1999), los estudios de la cronobiología permiten afirmar, tras largas investigaciones, que los estudiantes logran un mejor aprovechamiento académico cuando sus clases se programan en los momentos del día en que tienen más alto su nivel de energía.

Por otra parte, la atención a la necesidad de pequeños recesos durante el proceso de aprendizaje o estudio no se había considerado antes de la década de los ochenta. A diferencia de los niños pequeños, en la edad adolescente, los estudiantes son más dados a tomar un refresco, comer algún chocolate o ingerir algún tipo de alimento chatarra (frituras, esquites —elote desgranado—, fresas con crema, o raspados —yukis—) mientras estudian o repasan algún material. Otros incluso fuman o mascan chicle como una forma de manifestar su concentración en lo que estudian. En estudiantes que han pasado la adolescencia o adultos jóvenes, estas preferencias siguen manifestándose en menor o mayor proporción. Algunas personas fuman en exceso, en tanto que otras cargan la mayoría de las veces alguna pastilla de menta o tamarindos.

¿Qué puede hacerse en el salón de clase con los alumnos que manifiesten estas preferencias? Las recomendaciones pueden variar en función del nivel educativo. Un ejemplo podría ser sustituir los alimentos chatarra por alimentos nutritivos y ponerlos a disposición en una mesa en uno de los extremos del salón de clases. Se les explica a los alumnos cuáles reglas habría que seguir para que puedan tener derecho a tomar algo de la mesa (naranjas, manzanas, trocitos de zanahoria, plátanos, varitas de apio, rebanadas de jícama o melón).

Con respecto a la movilidad o estatismo que pueden presentar los estudiantes en el salón de clase, los profesores pueden advertir cuáles alumnos manifiestan muestras evidentes de quererse mover, esto es, quiénes cambian mucho de posición cuando están sentados, quiénes se ponen de pie para sacarle punta a los lápices (en los niveles medio y básico), quiénes se ponen de pie para dar o pedir algún objeto a otro compañero sentado fuera de su alcance, etcétera.

Los estudiantes aprenden mejor cuando tienen oportunidades de moverse o quedarse en sus respectivos pupitres en los periodos de aprendizaje. El diseño de las actividades de aprendizaje debe ajustarse también a las necesidades de esos alumnos que tienen grandes dificultades para mantenerse sentados más de dos horas continuas.

Elementos psicológicos: globales *versus* analíticos, hemisferios cerebrales, e impulsividad *versus* reflexión

Esta dimensión psicológica alude a los estilos cognitivos que se revisaron en el capítulo pasado. Hay estudiantes que son globales y estudiantes que son analíticos. Los primeros aprenden por el todo y no por las partes. En cambio, los segundos son más secuenciales y aprenden mejor por las partes que por el todo.

Hay alumnos con una tendencia marcada para procesar con el hemisferio derecho, mientras que otros lo hacen con el hemisferio izquierdo. Algunos son más afectos al estudio de las áreas sociales y las humanidades; y otros, más proclives a los números y los razonamientos lógico-matemáticos.

¿Quiénes son alumnos impulsivos y quiénes son reflexivos? Las estrategias instruccionales van más orientadas a propiciar que los alumnos impulsivos se inclinen a la reflexión, y no a la inversa.

Por último, podemos agregar que el modelo instruccional de Dunn y Dunn (1999) es uno de los más conocidos en el campo de los estilos de aprendizaje. Sus investigaciones los han hecho acreedores a figurar entre los expertos en estilística del aprendizaje de más trayectoria en Estados Unidos de América. Desde un punto de vista pedagógico, su modelo ha servido para tratar de prescribir secuencias didácticas que se ajusten a las variedades de alumnos cuyas preferencias no encajan en los estándares convencionales en las escuelas.

Además, los Dunn cuentan con un centro de investigación en la Universidad de Saint John, en Nueva York, y ofrecen seminarios y talleres para orientar a instituciones educativas y profesores en el diagnóstico y desarrollo de materiales, métodos y estrategias para atender las necesidades individuales de los alumnos.

Por consiguiente, los profesores pueden estar más conscientes de sus estrategias de enseñanza en la medida en que puedan advertir los elementos manifestados por sus alumnos y, por tanto, diseñar planes didácticos enfocados a facilitar el aprendizaje con base en ciertas preferencias.

3.3. MODELO DE APRENDIZAJE MEDIANTE EXPERIENCIAS

Preferencias en la percepción y en el procesamiento
Alcance: aprendizaje *Nivel educativo*: medio y superior

David Kolb (1982, 1989), experto en administración de la Case Western Reserve University, desarrolló un modelo de aprendizaje mediante experiencias. El modelo de aprendizaje mediante experiencias se basó en las propias ideas de Kolb de cómo aprende la gente. Utiliza el concepto *experiencias* por una razón histórica, ya que lo vincula con la psicología social de Kurt Lewin (Kolb, 1989) sobre la sensibilización y la formación en el laboratorio de los años cincuenta y sesenta. Una segunda razón se relaciona con el papel que juega la experiencia en sí misma en el proceso de aprendizaje. Para Kolb (1982), el aprendizaje es el proceso de adquirir y recordar ideas y conceptos. Cuanto más conceptos se recuerden, más aprendizaje se habrá dado.

Al combinarse las características del aprendizaje y la solución de problemas y considerarlas como un proceso único, se alcanza entonces una comprensión mayor de cómo el sujeto deduce de su experiencia los conceptos, las reglas y los principios, para traducir su conducta en experiencias nuevas, y de cómo adopta dichos conceptos para incrementar su eficacia. El proceso de aprendizaje puede ser activo o pasivo, y concreto o abstracto.

El modelo tiene mucho que ver con la consecución de cuatro formas de comportamiento expresadas en términos de sus respectivos factores importantes:

- La experiencia concreta.
- Las observaciones y las reflexiones.
- La formación de los conceptos abstractos y las generalizaciones.
- La puesta en práctica de las implicaciones de los conceptos en situaciones nuevas (Kolb, 1989).

Esto implica que el sujeto debe: *a)* ser capaz de involucrarse enteramente y sin prejuicios en las situaciones que se le presenten, *b)* lograr reflexionar acerca de esas experiencias y percibirlas desde varias aproximaciones, *c)* generar conceptos e integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólidas y *d)* ser capaz de utilizar esas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

De acuerdo con lo anterior, la visión general del modelo parece indicar que, para ser eficaz, el aprendiz necesita cuatro clases diferentes de capacidades (fig. 3.2): experiencia concreta (EC), observación reflexiva (OR), conceptualización abstracta (CA) y experimentación activa (EA).

Kolb (1989) realizó un Inventario de Estilos de Aprendizaje enfocado a la medición de los puntos fuertes y débiles del aprendiz. Este instrumento mide el énfasis relativo del sujeto en las cuatro capacidades citadas. El procedimiento consiste en pedirle al estudiante que ordene jerárquicamente cuatro palabras que enuncian las cuatro capacidades. Por ejemplo, para cada capacidad se estructuran palabras que hacen referencia al "sentir" (EC), "observar" (OR), "pensar" (CA) y "hacer" (EA). El inventario arroja seis puntuaciones para cada categoría, más dos puntuaciones combinatorias adicionales que indican el grado de abstracción y concreción (CA-EC) y el grado de diferencia entre la experimentación y la reflexión (EA-OR). Obsérvese el cuadro 3.5.

Para validar su instrumento, Kolb (1989) lo aplicó a 800 directivos en actividad y a estudiantes graduados de administración. La mayor parte de los directivos se inclinaban hacia la experimentación activa sobre la observación reflexiva. Por otra parte, aquellos que poseían título universitario tendían hacia el aprendizaje abstracto (CA). De ahí se desprendieron pautas diferentes, en las puntuaciones, que permitieron a Kolb identificar cuatro

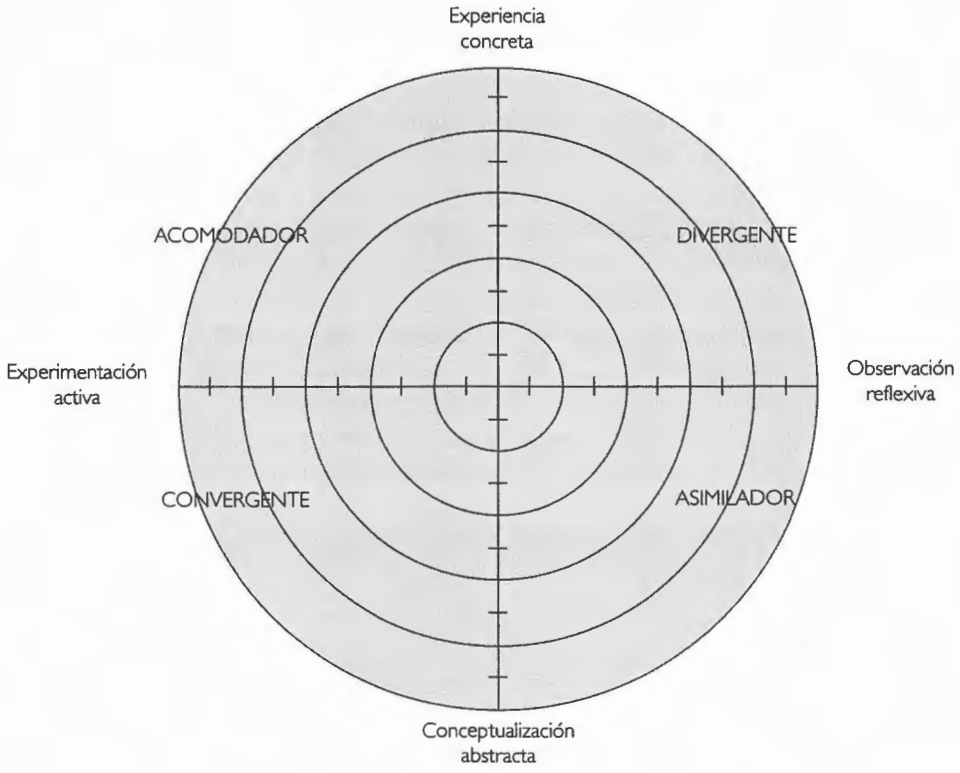

Figura 3.2. Estilos identificados en el modelo de experiencias de aprendizaje de David Kolb (1989).

Cuadro 3.5. Ejemplos de los reactivos empleados en el instrumento empleado por Kolb (1989).

Ordene cada conjunto por renglones, asignando un 4 a la palabra que mejor caracteriza su estilo de aprendizaje, un 3 a la palabra que le sigue en orden de acierto, un 2 a la siguiente, y un 1 a la menos característica. No se aceptan empates.

____ receptivo	_____ arriesgado	____ evaluativo	____consciente
____ intuitivo	_____ productivo	____ lógico	____interrogativo
____ sensitivo	_____ observador	____ juicioso	____emprendedor

tipos dominantes de estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador (cuadro 3.6).

Kolb (1989) destaca que los datos obtenidos en la aplicación de su inventario comprenden una muestra de individuos que fungen como directivos de empresa o que son futuros directivos; la mayoría de los participantes casi habían terminado sus estudios profesionales o estaban a punto de hacerlo.

Si se toman en consideración los hechos anteriores, puede inferirse que los estilos de aprendizaje identificados son un poco más activos y de índole más abstracta que los de la población en general. En cierta manera, la carrera, el nivel educativo y la especialidad universitaria de los sujetos que formaron parte de la muestra indican estilos característicos de aprendizaje. Kolb menciona el ejemplo de los físicos que no se encontraban en empresas industriales. Argumenta que éstos pueden ser un poco más reflexivos que aquellos que aparecen en su muestra. También puede repercutir el enfoque

Cuadro 3.6. Características de los estilos de aprendizaje del modelo de David Kolb (1989).

Convergente	*Divergente*	*Asimilador*	*Acomodador*
• Pragmático. • Racional. • Analítico. • Organizado. • Buen discriminador. • Orientado a la tarea. • Disfruta aspectos técnicos. • Gusta de la experimentación. • Es poco empático. • Hermético. • Es poco. imaginativo. • Buen líder. • Insensible. • Son deductivos.	• Sociable. • Sintetiza bien. • Genera ideas. • Soñador. • Valora la comprensión. • Orientado a las personas. • Espontáneo. • Disfruta el descubrimiento. • Empático. • Abierto. • Es muy Imaginativo. • Emocional. • Flexible. • Intuitivo.	• Poco sociable. • Sintetiza bien. • Genera modelos. • Reflexivo. • Pensador abstracto. • Orientado a la reflexión. • Disfruta la teoría. • Disfruta hacer teoría. • Es poco empático. • Hermético. • Disfruta el diseño. • Planificador. • Poco sensible. • Investigador.	• Sociable. • Organizado. • Acepta retos. • Impulsivo. • Buscador de objetivos. • Orientado a la acción. • Dependiente de los demás. • Poca habilidad analítica. • Empático. • Abierto. • Asistemático. • Espontáneo. • Flexible. • Comprometido.

del plan de estudios de una escuela, que puede ser muy diferente del de otras. Sin embargo, aun tomando estas consideraciones, la distribución de especialidades universitarias muestra una consistencia notable con su teoría (Kolb, 1982).

La educación, dice Kolb, es un factor importante para el desarrollo del estilo de aprendizaje, ya que si se toma en cuenta que los graduados en física son más abstractos, se ubican en los cuadrantes convergente y asimilador. Los graduados en historia, idiomas, ciencias políticas o psicología manifiestan estilos divergentes de aprendizaje. Los graduados en matemáticas, química, economía y sociología se ubican en el estilo asimilador. Y los administradores suelen ser acomodadores, mientras que los ingenieros caen por lo general en el cuadrante convergente.

No obstante, no se sabe con certeza que el resultado de la conformación de los estilos individuales de aprendizaje se deba al campo de estudio que se seleccione o a los procesos de selección que acepten o rechacen a las personas de las diversas disciplinas. Se mantiene el supuesto de que quizá ambos factores intervengan de forma conjunta (remítase el lector al capítulo uno).

¿Cuáles son las implicaciones didácticas del modelo de Kolb para otros niveles educativos? Parecería que resulta complicado aplicar a niños o adolescentes un instrumento diseñado para medir estilos de aprendizaje de personas adultas; esto es, un obstáculo pudiera ser la comprensión de los términos mencionados en el inventario. Sin embargo, no es así.

Aunque su aplicación no tiene un efecto directo en los niveles elementales de la educación escolarizada, el modelo de Kolb aporta información valiosa sobre la forma en que las personas perciben y procesan información. El modelo que a continuación presentamos lo toma como punto de partida.

3.4. SISTEMA 4MAT

Preferencias en la percepción, el procesamiento y los hemisferios cerebrales

Alcance: aprendizaje y enseñanza *Nivel educativo*: elemental y medio

Con base en el modelo de los cuatro cuadrantes de Kolb, Bernice McCarthy (1987) construyó su propio modelo, al que llamó *4MAT System* (Sistema Formato). Ella incluye en el diseño de su modelo (con un enfoque más didáctico) algunas investigaciones sobresalientes sobre el área de funcionamiento cerebral, en especial lo relacionado con los hemisferios (izquierdo y derecho).

Las personas pueden procesar en forma selectiva con uno de los dos hemisferios cerebrales. Los estudiantes que procesan predominantemente

con el hemisferio izquierdo se inclinan más al área verbal. Son pasivos y receptivos. Tienen una tendencia a pensar de manera lineal, paso por paso, y suelen ser muy racionales para encontrarle una explicación lógica a las cosas. Los estudiantes que procesan con el hemisferio derecho son más visuales e imaginativos. Tienen una tendencia a pensar de manera más intuitiva y suelen ser interactivos. A diferencia de los que procesan con el hemisferio izquierdo, los del hemisferio derecho son dinámicos y gustan del hacer. Rechazan la pasividad y les gusta experimentar. En el cuadro 3.7 se presentan las características de los cuatro estilos mencionados por McCarthy (1987).

Cuadro 3.7. Características de los estilos de aprendizaje del 4MAT System.

Imaginativos	*Analíticos*	*Sentido común*	*Dinámicos*
• Pregunta favorita: ¿Por qué? • Piensan mucho en lo que valoran. • Necesitan entender cómo se relaciona lo que aprenden con sus creencias, sentimientos y opiniones. • Buscan encontrarle un sentido a lo que aprenden. • Utilizan mucho su imaginación y trabajan por la armonía.	• Pregunta favorita: ¿Qué? • Les gusta obtener información precisa. • Les gusta desarrollar teorías y conceptos de manera organizada y clara. • Buscan competencia. • Gustan de la exactitud y el detalle, y respetan la autoridad. • Aprenden mediante el razonamiento libre o dirigido.	• Pregunta favorita: ¿Cómo funciona? • Les gusta mucho la práctica y la actividad. • Son pragmáticos, y les gusta que las cosas tengan una aplicación útil. • Le dan valor al pensamiento estratégico. • Les gusta mucho trabajar con problemas reales. • Se orientan al desarrollo de diversas habilidades.	• Pregunta favorita: ¿Qué pasaría si...? • Quieren ver relaciones y enlaces en las cosas. • Llegan a conclusiones acertadas, en ausencia de justificaciones lógicas. • Les gusta tomar riesgos y no tienen problemas para adaptarse. • Se interesan por las cosas nuevas, por lo que se adaptan fácilmente al cambio.

McCarthy (1987) llama imaginativos, analíticos, de sentido común y dinámicos a los divergentes, asimiladores, convergentes y acomodadores, respectivamente, del modelo de Kolb.

El 4MAT está ideado como un ciclo natural de aprendizaje. Las personas, para aprender de una mejor manera, atraviesan los cuatro cuadrantes del modelo de aprendizaje mediante experiencias, propuesto en un principio por Kolb. Sin embargo, se agregan en cada uno las modalidades cerebrales, izquierda y derecha (fig. 3.3).

Según McCarthy (1987), las escuelas no enmarcan las actividades de aprendizaje en los cuatro cuadrantes. Cada cuadrante con sus dos modos (izquierdo/derecho) dan como resultado ocho pasos secuenciales por los que cualquier contenido o proceso puede ser enseñado.

Empezando el proceso de aprendizaje en el primer cuadrante, un estudiante conecta lo que está aprendiendo con lo que ya conoce, mientras que paralelamente reflexiona y analiza la experiencia. Luego, pasa al segundo cuadrante, donde conceptualiza por medio de la imaginación y la definición

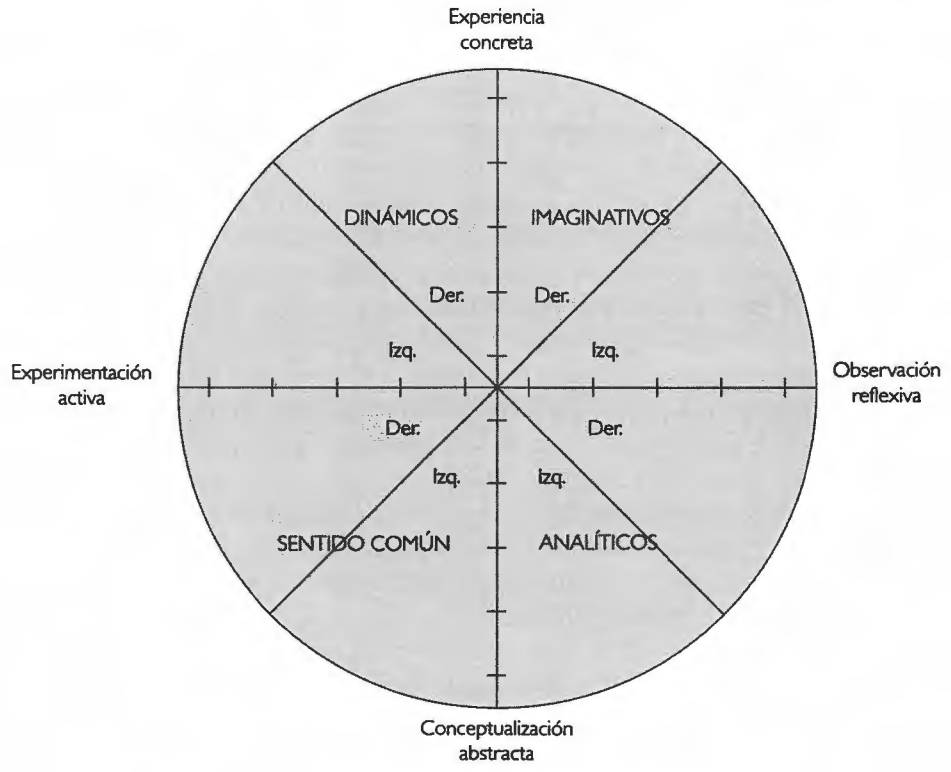

Figura 3.3. Estilos identificados en el 4MAT System. Cada cuadrante tiene dos modos de acuerdo con los hemisferios.

de conocimiento que está adquiriendo. En el tercer cuadrante, aplica lo que está aprendiendo en la teoría, mediante situaciones prácticas y aplicaciones originales. Por último, en el cuarto cuadrante, el estudiante integra y refina lo que ha aprendido.

La compañía Excel, cuya directora es la misma Bernice McCarthy, tiene una gama de materiales educativos que van desde preescolar hasta preparatoria, así como programas computacionales para el diseño y la administración de lecciones instruccionales. En México, María José García y Alberto Gastelú son dos profesores autorizados por Excel, para impartir cursos de capacitación sobre la metodología del 4MAT. Las aplicaciones del modelo están orientadas a estudiantes de educación media superior y superior.

3.5. ESTILOS DE APRENDIZAJE POR MEDIO DEL INDICADOR DE TIPOS

Preferencias en la personalidad

Alcance: aprendizaje y enseñanza *Nivel educativo*: todos

La Teoría de los Tipos de Personalidad se debe al psiquiatra suizo Carl Jung. En la década de los veinte, el libro de Jung fue traducido al inglés, y fueron las norteamericanas Katharine Briggs y su hija Isabel Briggs Myers quienes exploraron esta teoría en su familia y en sus amigos más cercanos (Guild y Garger, 1999). A partir de la idea de que la comprensión de la personalidad de cada individuo incrementaría el aprendizaje sobre uno mismo, madre e hija se dedicaron a estudiar con profundidad la teoría y años más tarde, en la década de los cuarenta, desarrollaron un instrumento psicológico, el MBTI: *Myers-Briggs Type Indicator* (Indicador de Tipos de Myers-Briggs), que permitía medir el balance que tenían las personas sobre cuatro dimensiones bipolares, las cuales cubrían la personalidad: la energización (extroversión *versus* introversión), la atención (sensorial *versus* intuición), la toma de decisiones (racional *versus* emocional) y cómo viven (juicio *versus* percepción). Las características de cada polo se mencionan en el cuadro 3.8.

Inicialmente, la propuesta de Carl Jung incluía sólo las primeras tres dimensiones, y la cuarta fue introducida por ellas. Las cuatro dimensiones dan como resultado ocho polos diferentes.

Hoy día, el instrumento MBTI para medir los tipos de personalidad se emplea en el campo de los negocios y en la administración de empresas. En los últimos años, ha tenido también algunas aplicaciones más precisas en el campo educativo. Muchos autores han retomado las investigaciones de Myers-Briggs y han hecho sus propias interpretaciones del modelo jungiano original.

Cuadro 3.8. Las ocho preferencias de los tipos psicológicos.

El flujo del interés se da como:	
Extroversión (E)	**Introversión (I)**
Los intereses de la persona fluyen de dentro afuera.	Los intereses de la persona fluyen hacia dentro.
Atención se manifiesta de manera:	
Sensorial (S)	**Intuición (N)**
La persona prefiere percibir mediante los sentidos y de lo que realmente existe.	La persona prefiere percibir por medio de su "sexto sentido" y tomar más en cuenta lo que podría ser.
Los juicios y las decisiones pueden ser:	
Racional (R)	**Emocional (M)**
La persona prefiere hacer juicios o tomar decisiones de manera objetiva e impersonal.	La persona prefiere hacer juicios o tomar decisiones de manera subjetiva y emocional.
La vida se sigue por:	
Juicio (J)	**Percepción (P)**
La persona prefiere vivir de manera planeada y ordenada.	La persona prefiere vivir de manera flexible y espontánea.

En 1990, Sandra Hirsh y Jean Kummerow publicaron un libro sobre los tipos de personalidad. Ahí describen cómo es la vida, cómo aprenden, cómo trabajan, cómo dirigen, cómo se entretienen, cómo aman y hasta cómo fracasan las personas de cada uno de los dieciséis estilos. El enfoque va dirigido a varias esferas de la vida. Aunque tocan el aspecto del aprendizaje, no lo desarrollan en profundidad.

En 1996, Carolyn Mamchur, de la Universidad Simon Fraser en British Columbia, Canadá, publicó un libro titulado *Cognitive Type Theory and Learning Style*, donde hace una aplicación más directa del modelo de Myers-Briggs en el campo educativo. Con base en las ideas desarrolladas por Mam-

chur (1996), a continuación presentamos las características de los ocho tipos de estudiantes de acuerdo con cada una de las ocho preferencias.

Estudiantes extrovertidos (E) *versus* introvertidos (I)

Un alumno extrovertido es aquel que disfruta ser abierto y amigable. Se involucra con facilidad en actividades grupales. Tiene un alto nivel de tolerancia a las multitudes. Debido a su entusiasmo, hace amistades con facilidad dentro y fuera del salón de clases. Por lo anterior, este tipo de estudiantes depende mucho de la opinión que tengan de él sus compañeros y su profesor o profesora, por lo que debe tenerse cuidado de no lastimar su susceptibilidad con críticas severas enfrente de los demás. Algunas actividades recomendadas para este tipo de alumnos son los debates, los trabajos grupales, las dramatizaciones y la elaboración activa de trabajos manuales; además, trabajan muy bien en espacios abiertos.

Un alumno introvertido es aquel que es muy callado, precavido y moderado. Le gusta trabajar de manera individual. Cuando trabaja en pequeños grupos, por lo general se dirige a un solo miembro del equipo para que comunique sus ideas al resto. No les agrada que les hagan preguntas directas, sino que los dejen decidir cuándo participar en alguna clase y cuándo no. Buscan automotivarse y no necesitan mucho la opinión de los demás o del profesor para sentirse bien. Algunas actividades sugeridas para estos alumnos son los trabajos individuales, donde el alumno tenga acceso por sí mismo al material con que realizará alguna actividad de aprendizaje, como manuales, dibujos, hojas de papel, lápices, etcétera.

Estudiantes sensoriales (S) *versus* intuitivos (N)

Los alumnos sensoriales tienden a aprender de mejor manera mediante sus sentidos. Toman mucha atención a los detalles que perciben visual o auditivamente. Les gusta aprender por fases, paso por paso, y que lo que aprendan tenga una aplicación o un sentido en su vida o contexto inmediato. Son como esponjas que absorben los estímulos del ambiente. Algunas actividades indicadas para este tipo de alumno son las observaciones de su medio, la presentación de láminas, los dibujos, las fotografías, los videos, los audiocassettes. Además, se requiere que el profesor o profesora dé oportunidad para que el alumno tenga la oportunidad de encontrar o descubrir por sí mismo el conocimiento.

Los alumnos intuitivos tienden a ser idealistas y creativos. Formulan hipótesis, construyen sus propias explicaciones, y les gusta adivinar y anticiparse a las cosas. A diferencia de los sensoriales, los intuitivos se aburren

con facilidad y andan en busca de formas diferentes para aprender. Se saltan con facilidad los detalles, para atender lo que creen que es lo más importante. Sin embargo, se enfocan en los detalles cuando buscan una explicación lógica a un fenómeno. Las actividades recomendadas para este tipo de alumnos son aquellas donde el alumno adivine, invente, anticipe, investigue o diseñe productos.

Estudiantes racionales (R) *versus* emocionales (M)

Los alumnos racionales se dejan llevar por la lógica y la razón. Son fríos, analíticos, honestos, justos y, en algunas ocasiones, críticos. Además, les gusta la competencia y tienden a ser muy independientes. Les gusta sobresalir y ganar concursos y contiendas. Aparentan ser muy seguros de sí mismos, son organizados y metódicos y valoran mucho el conocimiento. El maestro debe evitarles situaciones que los ridiculicen o que los hagan sentir incompetentes. Algunas actividades sugeridas para estos alumnos son las investigaciones de campo, los ensayos, los problemas razonados y las situaciones que involucren resolver problemas.

Los alumnos emocionales requieren de un ambiente armónico para trabajar con eficacia. Los juicios y las decisiones que toman son personales; esto es, impera más el sentir que el pensar. No les gusta que los critiquen. Son humanistas y sienten que lo que aprenden debe tener un sentido para salvar el mundo en un sentido humanístico. No les gusta la competencia, porque sienten que todos son iguales y ninguna persona es superior o inferior a otra. El sarcasmo y la ironía son dos armas verbales en su contra que los afectan más que a otros. Algunas actividades propuestas para este tipo de alumno son de carácter grupal, las dinámicas grupales enfocadas a la construcción o el desarrollo de productos específicos.

Estudiantes juiciosos (J) *versus* perceptuales (P)

Los alumnos juiciosos tienden más al control de situaciones que a su comprensión. No les agradan las sorpresas, son puntuales y esperan que el resto de las personas se comporten de acuerdo con las normas establecidas. Llevan agenda o un plan de trabajo para todas sus actividades académicas e, incluso, personales. Les gusta ver por adelantado las estructuras, los marcos referenciales, los apuntes o los apoyos que se necesitarán para ciertas clases. No les gusta empezar algo y no terminarlo, y se sienten culpables si lo hacen. Además, necesitan retroalimentación de lo que hacen; en ese sentido, son muy demandantes para el docente. Algunas pautas sugeridas para este tipo de estudiante van más orientadas a indicarle al alumno dónde,

cuándo y por qué se van a realizar tales o cuales actividades. Debe evitarse darles sorpresas.

Los alumnos perceptuales tienden a posponer sus decisiones hasta que hayan explorado e investigado todas las alternativas. Inician muchas empresas o actividades y son pocas las que terminan. Son flexibles, y cambian de opinión si las situaciones se tornan aburridas. Manifiestan una curiosidad natural. Les gusta mucho descubrir nuevas ideas, pero sin presiones. No les gustan los calendarios, por lo que se recomienda alentarlos con cursos muy estructurados. Necesitan que el profesor ofrezca un ambiente de libertad, de tal forma que la flexibilidad y la espontaneidad se manifiesten. Algunas pautas propuestas para estos estudiantes son ofrecerles posibilidades de elección, espacios y tiempos amplios. Se sienten bien cuando seleccionan por sí mismos la alternativa que mejor se adapta a sus necesidades.

El cuadro 3.9 muestra algunos reactivos para determinar las preferencias en adolescentes.

Cuadro 3.9. Ejemplos de los reactivos empleados en el *Type Preferences for Adolescents* (Mamchur, 1996).

Cuando empieza el año escolar:

a) Espero hasta que alguien me hable.
b) Empiezo hablándole a alguien primero.

Me considero:

a) Atrevido.
b) Cauteloso.

La retroalimentación:

a) Es una buena manera de ayudar.
b) Por lo general termina hiriendo susceptibilidades.

Mis maestros deberían:

a) Tener todo planeado.
b) Asegurarse de que sus estudiantes disfruten su trabajo.

Combinación de dimensiones: 16 estilos

¿Qué pasa cuando se combinan los polos de las dimensiones para integrar la personalidad? Al combinar un polo de cada dimensión, cuatro por cuatro en total, obtenemos como resultado dieciséis estilos diferentes.

La mezcla de las preferencias de energización, de atención, de toma de decisiones y de vida arroja como resultado perfiles bastante diferentes en las personas y no características aisladas, como se trató anteriormente. Para conocer el estilo o tipo de personalidad se recomienda utilizar el MBTI. Hay algunas versiones adaptadas de este instrumento dirigidas a la enseñanza (para profesores) y al aprendizaje (para adolescentes) (Grasha, 1996; Mamchur, 1996, respectivamente).

¿Cuáles son las características que evidencia una persona de cada uno de los estilos? En el cuadro 3.10, se presentan de manera concreta algunas de ellas (Hirsh y Kummerow, 1990).

Cuadro 3.10. Características de los dieciséis estilos con base en las tipologías de la personalidad.

Extroversión **E**	----------	Introversión **I**	
Sensorial **S**	----------	Intuición **N**	
Racional **R**	----------	Emocional **M**	
Juicio **J**	----------	Percepción **P**	

ISRJ	ISRP	ESRP	ESRJ
ISMJ	ISMP	ESMP	ESMJ
INMJ	INMP	ENMP	ENMJ
INRJ	INRP	ENRP	ENRJ

ISRJ

Son prácticos, diligentes y perseverantes. Necesitan materiales, directrices y maestros muy buenos, para creer en la información que están recibiendo. Son metódicos.

Les agradan los estudios que les dan tiempo para pensar. No les gustan las cosas fáciles, y lo que les parece divertido no tiene seriedad.

ISRP

Aprenden mejor cuando pueden ver la situación. Les gustan los proyectos individuales que requieren la solución sistemática de los problemas. Son solitarios, y trabajan a su propio ritmo y tiempo. La escuela formal no tiene mucha importancia para este tipo de alumno. Les gusta manejar hechos y fechas.

ESRP

Aprenden mejor cuando los temas se relacionan con lo que les interesa.

ESRJ

Les gustan las situaciones ordenadas donde los objetivos están

Cuadro 3.10. (*Continuación.*)

Prefieren el aprendizaje práctico. Son tachados de hiperactivos. Les gustan las excursiones al campo y los experimentos hechos por ellos. Se aburren cuando las actividades les piden mucha atención.

ISMJ

Atienden y cumplen con sus tareas para agradar a sus maestros. Les gusta seguir las instrucciones al pie de la letra. Aprenden mejor cuando trabajan de manera práctica. Les gusta trabajar en equipo, siempre y cuando todos colaboren. No les gustan las discusiones y se sienten incómodos cuando participan en alguna.

ESMP

Gustan de trabajar en grupos con una meta en común, no solamente observando y escuchando. Necesitan que sus profesores demuestren interés en ellos y que los atiendan. El maestro toma un papel importante para este tipo de estudiante. No toleran mucho los conflictos intelectuales. Están más sintonizados a cuestiones prácticas.

INMJ

Les gusta mucho aprender. Son perseverantes, diligentes y conscientes. Terminan sus tareas a tiempo. Les gusta investigar y buscar respuestas a preguntas formuladas. La lectura actúa como estimulante de su imaginación. Se perfilan por lo general como estudiantes modelo. Van más allá de lo que se les enseña.

ENMP

Aprenden con métodos variados: observar, leer, escuchar o trabajar en claramente establecidos. Trabajan mejor con planes y horarios. Los modelos o patrones les sirven mucho para darse una idea del producto que se les pide. La información adelantada es valorada, y rechazan los cambios de planes de última hora.

ISMP

Prefieren lo práctico a lo teórico. Les resulta atractivo hacer esquemas y pequeñas representaciones. Tienen poca tolerancia y paciencia para los conceptos abstractos. Son pragmáticos. Necesitan de refuerzos para participar en clase. En ambientes rígidos, tienden a aburrirse con facilidad.

ESMJ

Aprenden mejor en situaciones estructuradas en las que saben lo que pueden esperar. Les molestan las interrupciones cuando están concentrados trabajando. Necesitan que haya armonía en el aula, para aprender. Son susceptibles a la crítica, aunque ésta sea constructiva. Son amistosos y les agradan las actividades que les implique trabajar con más gente

INMP

Aprenden mejor en ambientes flexibles cuando se sienten tomados en cuenta por el profesor. Disfrutan de la libertad cuando les dan carta abierta para realizar alguna actividad en particular. Pueden realizar actividades extras con tal de aprender más sobre lo que les interesa. Son creativos.

ENMJ

Gustan de la interacción en situaciones organizadas donde

equipos. Les encantan las encuestas, los estudios comparativos y las materias donde se haga investigación. No les gustan las clases demasiado estructuradas que no les dejen espacio para la imaginación. Son espontáneos, curiosos e inquietos.

INRJ

Aprenden mejor cuando estudian a su manera. Le dan demasiada importancia a los sistemas, a las organizaciones y a las teorías que se relacionen con verdades y principios universales. Son académicos rigurosos, y por lo general, obtienen buenas notas. Les gusta ir a la biblioteca, a conferencias y a cursos extras. Son independientes, lógicos y reservados.

ENRP

Son estudiosos tenaces. El conocimiento es importante, pero a veces no demuestran que saben algo sobre un tema. Les gusta la competencia, y se sienten motivados cuando hay rivales que derrotar. Los modelos son importantes para ellos, porque de ahí se basan para obtener detalles. Son emprendedores, estratégicos, creativos y adaptables.

puedan presentar lo que han aprendido. Como son muy sensibles, las críticas les afectan mucho. Son idealistas, entusiastas y diplomáticos, y se interesan mucho en sus compañeros. La responsabilidad y la simpatía también son características en ellos.

INRP

Son los típicos "perdidos en su pensamiento" y los eternos estudiosos. Ven a sus profesores como sus iguales y a los que pueden desafiar. Son escépticos, especulativos, reservados e independientes, y tienden a alejarse de los demás. Son autónomos y decididos, y usan la lógica para llegar a explicaciones sobre algún fenómeno.

ENRJ

Ven el pasado como un elemento clave para comprender el futuro. Les gusta la crítica y resolver problemas. Los planes, los cuadros sinópticos y los diagramas le dan soporte a su organización del trabajo. Les encantan los desafíos. Son justos, duros, directos y objetivos. Cuando toman una decisión, se ajustan a lo que se desencadene.

3.6. ESTILOS EN EL CONTEXTO DE LA INTELIGENCIA

Preferencias en el pensamiento

Alcance: aprendizaje y enseñanza *Nivel educativo*: medio y superior

Robert J. Sternberg (1990) habla acerca de una concepción teórica nueva sobre la inteligencia que va más allá de las pruebas del coeficiente intelectual. A esta teoría la denominó Teoría Triádica de la Inteligencia, porque estaba constituida de tres componentes: lo componencial (el pensamiento analítico), lo experiencial (el pensamiento creativo) y lo contextual (el pen-

samiento adaptativo o exitoso). De esa visión sobre tres perfiles del cómo la gente se comporta de manera inteligente, derivó otra teoría, a la cual llamó Teoría del Autogobierno Mental.

Algunos años después, y tras algunas investigaciones, Grigorenko y Sternberg (1997) realizaron un estudio sobre los estilos de pensamiento con base en la forma en que las personas dirigen sus esfuerzos y preferencias intelectuales. Para ello, retomó su Teoría del Autogobierno Mental, en la cual hace una descripción análoga con la estructura gubernamental de cómo la gente prefiere regirse. La Teoría del Autogobierno Mental distingue en las personas: funciones, formas, niveles, orientaciones y tendencias (fig. 3.4).

De las **funciones** se derivan tres estilos: el legislativo, el ejecutivo y el judicial. El primer tipo tiene que ver con aquellos individuos que disfrutan crear, formular y planear soluciones de los problemas. El segundo se refiere a las personas que llevan a la práctica las ideas, siguen reglas y les gusta poner en acción sus conocimientos para resolver situaciones problemáticas. El tercero incluye a las personas que les gusta evaluar reglas y procedimientos.

Respecto a las **formas**, se aprecian cuatro estilos (los cuales pueden combinarse —por separado— con cualquiera de los estilos anteriores): el monárquico, el jerárquico, el oligárquico y el anárquico. El primero involucra a aquellas personas que tienen una sola meta o necesidad por cubrir. Relati-

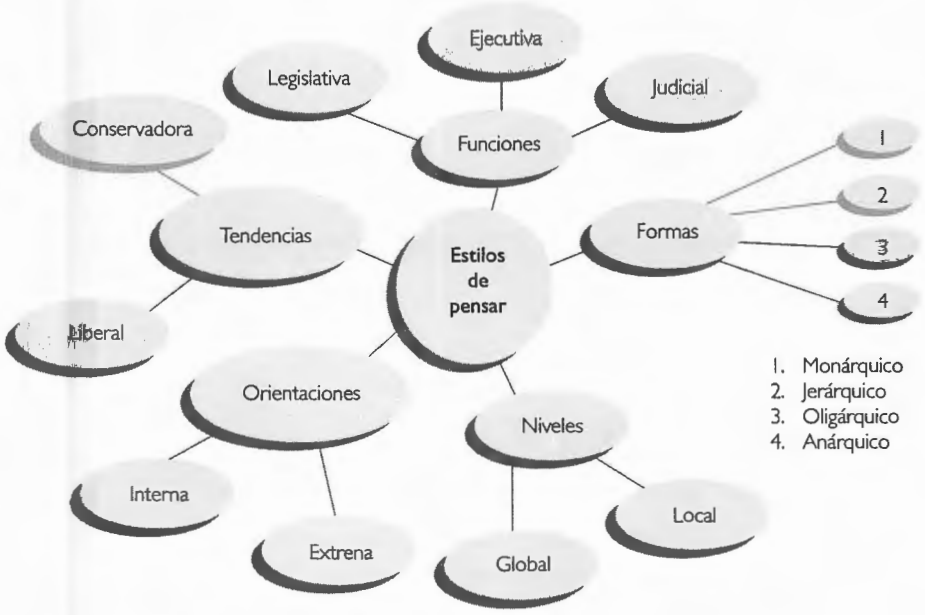

Figura 3.4. Trece estilos de pensamiento que conforman un perfil estilístico.

vamente son poco conscientes de sus acciones, y son intolerantes e inflexibles; creen que los fines justifican los medios. El segundo tiene que ver con personas que siguen prioridades en sus metas. Son relativamente conscientes de sus acciones, y son tolerantes y medianamente flexibles. El tercero tiene varias metas de igual importancia a la vez. Son muy versátiles a la hora de atacar un problema. No creen que los medios justifiquen los fines, y son conscientes de sí mismos, tolerantes y sumamente flexibles. El cuarto tiene muchas metas por cumplir. No tienen clarificadas sus metas y no son reflexivos. Creen que los fines justifican los medios. Son intolerantes.

En los **niveles**, se consideran dos estilos: el global y el local. El primero tiene que ver con personas que les gustan conceptualizar y trabajar con ideas. Son difusos. Ven el bosque, pero no ven los árboles. El segundo es su contraparte. Son sujetos detallistas, concretos, con ideas "aterrizadas". Ven los árboles más que el bosque. (Ver estilos cognitivos en el capítulo anterior.)

Las **orientaciones** comprenden dos estilos: el externo y el interno. El primero se refiere a las personas extrovertidas, abiertas a la gente, socialmente más sensibles. Les gusta trabajar con gente y en pequeños grupos. El segundo es su contraparte. Son personas introvertidas, reservadas, poco sensibles socialmente hablando. Prefieren trabajar de manera individual. (Remítase el lector al modelo de Myers-Briggs.)

En las **tendencias** también se delinean dos estilos: el conservador y el progresista. Los primeros contemplan a las personas que prefieren seguir las reglas establecidas. No les gusta el cambio y evitan las situaciones ambiguas. Los segundos incluyen a aquellas personas que les gusta ir más allá de las reglas, les agrada el cambio. Buscan las situaciones ambiguas y prefieren las situaciones novedosas tanto en el trabajo como en la vida diaria.

Los estilos pueden combinarse por función, formas, niveles, orientaciones y tendencias. Un sujeto puede ser, por citar una posibilidad, judicial, oligárquico, local, externo y conservador. Si sumamos las características, obtendremos un perfil más preciso del estilo intelectual de ese sujeto. A diferencia de otros modelos, Sternberg (1997) destaca que no hay estilos únicos, sino perfiles de estilos, esto es, una combinación de funciones, formas, niveles, etcétera.

Los estilos anteriores representan para su autor un enlace importante entre la personalidad y la inteligencia de los sujetos. Si bien es cierto que el pensar conlleva emociones, también lo es el hecho de que el contexto y la experiencia juegan otros papeles que pueden influir en las preferencias intelectuales de cada persona.

3.7. EL *ÍNDEX* DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Preferencias multifactoriales

Alcance: aprendizaje *Nivel educativo*: medio y medio superior

En 1988, la psicóloga educativa Linda Silverman y el profesor de ingeniería Richard M. Felder publicaron un artículo que hablaba de su visión particular sobre los estilos de aprendizaje. En ese documento mencionaban el *Índex,* un instrumento que permitía diagnosticar los estilos de aprendizaje de una persona (ILS —por sus siglas en inglés—, *Index of Learning Styles*) y que hoy día puede ser utilizado vía internet. Dicho documento causó tanto furor en la comunidad académica y científica que ha sido citado en un sinfín de artículos de divulgación y su instrumento ha sido traducido a varios idiomas, entre ellos el español.

Al igual que otras teorías sobre estilos (la teoría de los tipos de aprendizaje de Carl Jung, por ejemplo, en la cual está basada la teoría de Myers-Briggs), estos autores proponían cinco dimensiones sobre el aprendizaje que permitían tener dos valores:

a) Percepción (sensorial e intuitivo)
b) Estímulo (visual y verbal)
c) Organización (inductivo y deductivo)
d) Procesamiento (activo y reflexivo)
e) Comprensión (secuencial y global)

Antes de desarrollar cada una de las dimensiones, es importante mencionar que el mismo Felder (2002) subraya que la dimensión de *organización* debe ser eliminada de su modelo, ya que en su opinión, la mejor manera de aprender (y de enseñar) es la forma inductiva. No obstante, el autor reconoce que muchos estudiantes están acostumbrados a preferir la manera deductiva para aprender, porque de esa forma esperan que el profesor sólo les diga lo que va a venir en el examen y no les interesa saber cómo se llegó a ese saber. Desde un punto de vista más pedagógico, la versión inductiva es mucho mejor, porque le permite al estudiante conectar ideas, elaborar hipótesis y suposiciones ante cierta evidencia para poder generar una mejor comprensión de lo que se está aprendiendo.

También es necesario aclarar que en la primera versión del instrumento la dimensión de estímulo postulaba lo "visual" y lo "auditivo". Lo segundo fue modificado por "verbal", porque se asume que se requiere lo que se habla y lo que se escribe, no sólo lo que se escucha para dimensionar lo auditivo; por ello se cambió el calificativo.

La dimensión de *percepción*

Felder (1989), en su artículo "Conozca a sus estudiantes", habla de Stan (sensorial) y de Nathan (intuitivo). El primero es muy "práctico", mientras el segundo es más "académico". Stan observa a su alrededor, recuerda muy bien en dónde ha puesto objetos y recuerda con facilidad a las personas, aunque sólo las haya tratado una vez. Nathan es más descuidado, pierde objetos con frecuencia, porque no recuerda dónde las puso y difícilmente recuerda personas con facilidad. Stan lee sólo lo que tiene por obligación leer, mientras que Nathan es amante de la ciencia ficción y las historias de misterio.

Las personas como Stan gustan de recibir los estímulos a través de sus sentidos; mientras que las personas como Nathan gustan de generar información de manera interna (hacer conjeturas, interpretaciones e hipótesis). Los sensoriales como Stan están casi siempre atentos a los detalles y no son muy dados a los conceptos abstractos. Les gustan los problemas bien definidos que puedan resolverse por métodos convencionales. Los intuitivos como Nathan pueden manejar fácilmente abstracciones y se aburren con los detalles. Les gusta tratar con problemas que desafíen la innovación y la creatividad.

La dimensión de *estímulo*

Esta dimensión es muy parecida a la de la teoría del VARK. Los alumnos pueden ser visuales o verbales (aquí se integran los aspectos lectoescritor y auditivo del VARK en uno solo). Los primeros gustan de ver fotografías, diagramas de flujo, diagramas, mapas conceptuales, líneas de tiempo y demostraciones, películas y videos. Las sesiones de clase para este estilo se ven realmente enriquecidas cuando los docentes incluyen estímulos visuales que apoyen la enseñanza del tema en cuestión. Utilizar fragmentos de películas para ilustrar algún concepto, análisis de fotografías o algún gráfico para ejemplificar nociones abstractas es de gran ayuda para los alumnos visuales.

Los segundos adoran las explicaciones orales o escritas, a través de conferencias, programas de radio, instructivos, notas de clase y grabaciones. Es importante resaltar la importancia de la variación del estímulo, esto es, escuchar una misma voz puede resultar tedioso para muchas personas; sin embargo, si de vez en cuando se invita a alguien más a dar una plática o escuchar grabaciones hechas por otras personas, puede redundar en mejores resultados en términos de retención para los alumnos.

Cuando se unen ambos tipos de estímulo (visual y verbal) se potencializa el aprendizaje.

La dimensión de *procesamiento*

Se puede ser en ocasiones muy activo o muy reflexivo, dependiendo de las circunstancias. No obstante, un alumno activo en clase gusta de las discusiones con los compañeros o con el profesor. También le agradan todas las actividades que involucren un *hacer*; por ejemplo, resolver un problema, realizar un experimento o salir del salón a hacer trabajo de campo. Lo importante es la promoción del hacer algo. Existen muchas oportunidades en el aula para permitir a los alumnos actuar por sí mismos en su propio proceso de aprendizaje e incluso en la enseñanza de los demás compañeros. Hay que recordar que el profesor no es la única persona que enseña en un salón de clases.

Por su parte, un alumno reflexivo gusta de meditar lo que ha escuchado, lo que ha leído o lo que ha visto. Le gusta tomar notas, hacer un resumen, plantearse preguntas, entre otras cosas. Por lo anterior, debe existir tiempo para este tipo de actividades de reflexión. A partir del supuesto de que todo mundo necesita cierto tiempo para asimilar muy bien lo que está aprendiendo, para descubrir por primera vez una idea o concepto o simplemente para estar a solas, es que se requieren espacios de silencio para entablar un pensamiento intrapersonal. En el ámbito escolar, muchas veces se piensa que si los alumnos no están escuchando a su profesor, escribiendo o leyendo, están desperdiciando el tiempo. No obstante, se requiere que los profesores consideren espacios de silencio en donde los alumnos puedan tener tiempo para pensar y reflexionar.

La dimensión de *comprensión*

En esta dimensión se mencionan los secuenciales y los globales. Los primeros gustan de llevar un orden paso a paso en una clase, una sesión, un evento o incluso una película. Tienen dificultades cuando un profesor se "brinca" un paso en la explicación de un proceso.

Los aprendices globales no necesitan explicaciones paso a paso, porque pueden dar "saltos" al azar en el proceso que se explica. Son capaces de resolver problemas de manera novedosa utilizando patrones al azar, pero la mayoría de las veces son incapaces de explicar cómo dieron con la solución.

Sugerencias para considerar todos los estilos de aprendizaje en la enseñanza

Felder (2002) proporciona un listado de estrategias de enseñanza para considerar todos los estilos, las cuales se mencionan a continuación:

1. Motive el aprendizaje. Relacione, cada vez que pueda, lo que está enseñando con lo que ya sabe el estudiante. De preferencia, trate de darle un sentido práctico a lo que está enseñando (estilo global).
2. Haga un balance. Cuando esté explicando conceptos abstractos, trate de hacer analogías o metáforas con conceptos concretos, de tal suerte que los estudiantes puedan encontrarle un sentido (sensorial e intuitivo).
3. Ofrezca ilustraciones explícitas o patrones intuitivos (inferencias lógicas, reconocimiento de patrones, generalizaciones) y patrones sensoriales (observación de ambientes, experimentación empírica, atención a los detalles) para encauzar a los estudiantes a ambos tipos de patrones (sensorial e intuitivo).
4. Utilice diagramas, películas, fotografías, grabaciones de radio, demostraciones y esquemas (visuales y verbales).
5. Ofrezca tiempo para que los estudiantes piensen en lo que están aprendiendo (reflexivo).
6. Promueva la lluvia de ideas, las discusiones y los debates (activo).
7. Propicie la solución de problemas de manera convencional y creativa (intuitivo, global, sensorial).
8. Hable con sus estudiantes de que todos somos diferentes y tenemos diferentes estilos de aprendizaje.

3.8. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Preferencias en el salón de clases

Alcance: aprendizaje *Nivel educativo*: superior

En la década de los setenta, Anthony Grasha, en colaboración con Sheryl Hruska Riechmann, desarrolló un modelo de estilos de aprendizaje mediante entrevistas realizadas a estudiantes de la Universidad de Cincinnati, por un lapso de dos años (Grasha, 1996). Intrigados por cómo los estudiantes tenían diferentes apreciaciones con respecto a sus actividades de aprendizaje, Grasha y Riechmann (en Claxton y Murrell, 1987) empezaron a observar ciertas conductas y patrones relacionados con las preferencias de los alumnos a la hora de interactuar con sus compañeros y con sus profesores en el salón de clases.

Identificaron seis estilos, aparentemente opuestos en tres dimensiones: las actitudes del estudiante hacia el aprendizaje (participativo *versus* elusivo), las perspectivas sobre los compañeros y los maestros (competitivo *versus* colaborativo) y las reacciones a los procedimientos didácticos dentro del salón de clases (dependiente *versus* independiente). (Véase cuadro 3.11.)

Grasha y Riechmann, al igual que Sternberg, refieren más bien un perfil o combinación de estilos que un estudiante puede llegar a evidenciar. Ade-

más, los estilos no son como polos opuestos (como podría interpretarse), como en el caso de los estilos cognitivos, sino que pueden ser complementarios en la conformación del perfil.

A partir del hecho de que en el salón de clases interactúan factores psicopedagógicos, los alumnos pueden adoptar perfiles estilísticos diferentes influidos por el mismo profesor. Por ejemplo, en clases donde el profesor es el protagonista principal al dictar una conferencia o exponer un tema, es raro encontrar manifestación de estilos independientes o competitivos; sin embargo, en ambientes áulicos donde el profesor promueve el trabajo en equipo, es más común encontrar estilos participativos y competitivos. Los alumnos adoptan los patrones estilísticos en función de las necesidades del salón de clases.

Grasha (1996) señala que las preferencias en el salón de clases pueden cambiar (refiérase el lector al capítulo 1 sobre los supuestos y principios sobre los estilos) de acuerdo con las exigencias didácticas que imponga, promueva o establezca el profesor.

Un alumno puede ser de estilo evasivo la primera parte del periodo escolar. Pero si el profesor tiene una dinámica áulica que le resulte atrayente al estudiante, o bien estimulante, sus preferencias pueden cambiar y volverse participativo. Habrá personas que cambien de uno a otro estilo de manera recurrente. Otras personas tal vez no cambien en todo el ciclo escolar a ningún estilo diferente del que ya tienen. En el cuadro 3.12 se aprecian algunos reactivos del G-RSLSS.

En este modelo, se proponen tres alternativas didácticas para trabajar con los alumnos:

a) **Adecuación**. Pueden diseñarse secuencias y actividades de aprendizaje que igualen los diferentes estilos o que se relacionen con ellos.
b) **Inadecuación**. Pueden diseñarse secuencias y actividades creativas de aprendizaje que sean de diferentes estilos, de tal suerte que los alumnos puedan experimentar sus preferencias menos dominantes.
c) **Combinación**. Puede hacerse una combinación de las dos anteriores, es decir, pueden proporcionarse secuencias y actividades de aprendizaje que puedan igualar o no a los estilos de los estudiantes.

Las alternativas anteriores pueden aplicarse a cualquiera de los modelos que hemos revisado en el capítulo 2 y en este capítulo. Cuanto más adecuadas y relacionadas se diseñen las actividades con los diferentes estilos, se tendrán más posibilidades de éxito en el aprendizaje. Sin embargo, es cierto que hay actividades que los alumnos tienen que realizar y que no se igualan con sus estilos, como, por ejemplo, cuando el profesor solicita un trabajo creativo, los dependientes se sentirán perdidos porque requieren que el profesor les dé el mayor número de pistas posible para realizar su tarea.

Cuadro 3.11. Características de los estilos de aprendizaje de Grasha-Riechmann (1974).

Participativo
Son buenos elementos en clase. Disfrutan la sesión y procuran estar al pendiente la mayor parte del tiempo. Tienen mucha disposición para el trabajo escolar.

Elusivo
No manifiestan entusiasmo en clase. No participan y se mantienen aislados. Son apáticos y desinteresados en las actividades escolares. No les gusta estar mucho tiempo en el aula.

Competitivo
Estudian para demostrar su supremacía en términos de aprovechamiento o calificación a los demás. Les gusta ser el centro de atención y recibir reconocimiento de sus logros.

Colaborativo
Les gusta aprender compartiendo ideas y talentos. Gustan de trabajar con sus compañeros y con sus profesores.

Dependiente
Manifiestan poca curiosidad intelectual y aprenden sólo lo que tienen que aprender. Visualizan a los profesores y a sus compañeros como figuras de guía y/o autoridad para realizar sus actividades.

Independiente
Les gusta pensar por sí mismos. Son autónomos y confiados en su aprendizaje. Deciden lo que es importante y lo que no lo es, y gustan de trabajar de manera solitaria. Evitan el trabajo en equipo.

Cuadro 3.12. Ejemplos de los reactivos empleados en el G-RSLSS (*Grasha-Riechmann Student Learning Styles Scales, general class form*, 1975, 1989, 1994).

No quiero asistir a la mayoría de las clases.

a) Completamente de acuerdo.
b) De acuerdo.
c) No estoy seguro.
d) En desacuerdo.
e) Completamente en desacuerdo.

Se me dificulta mucho poner atención a las sesiones de clase.

a) Completamente de acuerdo.
b) De acuerdo.
c) No estoy seguro.

Cuadro 3.12. (*Continuación.*)

d) En desacuerdo.
e) Completamente en desacuerdo.

Estoy dispuesto a ayudar a mis compañeros cuando ellos no entienden algo.

a) Completamente de acuerdo.
b) De acuerdo.
c) No estoy seguro.
d) En desacuerdo.
e) Completamente en desacuerdo.

¿Qué pasará entonces? Los alumnos sufrirán en un principio la incertidumbre y el estado de desconcierto, pero muchos terminarán elaborando un producto creativo que pensaban no podían realizar. La concientización de este tipo de situaciones resulta importante para que el alumno transforme su propia visión sobre ese tipo de actividad. Es muy probable que en el futuro, cuando se vuelva a enfrentar a este tipo de actividades, su disposición sea distinta.

La clave para atender estas diferencias en los estilos responde al tipo de actividades que el profesor planifique y realice en el salón de clases. El diagnóstico por medio de la observación y de alguno de los instrumentos de autorreporte arrojan mucha luz sobre el punto del cual partir.

RESUMEN: HACIA UNA INTEGRACIÓN CONCEPTUAL DE LAS PREFERENCIAS

Existen más teorías sobre estilos de aprendizaje que no consideramos en este breve panorama: otras aproximaciones y otras perspectivas que intentan identificar y precisar patrones específicos en las preferencias para aprender de las personas. Algunas de estas teorías acentúan los factores cognitivos, la percepción y el procesamiento de la información, otras resaltan el factor ambiental, y otras más destacan cuestiones más inherentes a la personalidad, la emoción o su involucramiento en el salón de clases.

El Inventario VARK tiene una aplicación directa en los niveles educativos elementales. Las preferencias sensoriales pueden identificarse con facilidad en los estudiantes mediante algunas sugerencias didácticas, y pueden hacerse esfuerzos para facilitar el aprendizaje a aquéllos cuyas preferencias no son tomadas en cuenta del todo. Nos referimos específicamente a los quinestésicos y un tanto también a los visuales. Muchos profesores y profesoras basan sus enseñanzas en los discursos orales, porque son rápidos, no cuestan mucho esfuerzo y la respuesta en las

expresiones de los estudiantes es casi inmediata. La consideración de las otras preferencias conlleva más preparación por parte del docente, y hasta cierto punto, eso puede ser un obstáculo para el desarrollo de otras estrategias valiosas en términos de aprendizaje para los estudiantes.

El modelo de Dunn y Dunn es una de las aproximaciones más completas en el ámbito de la estilística educativa. La consideración de factores ambientales y fisiológicos es, quizá, uno de sus puntos fuertes. La falta de consideración de estos elementos (en palabras de Rita Dunn) puede entorpecer el aprendizaje de los estudiantes (Dunn y Dunn, 1999). Cuanto más pronto los profesores tomen conciencia de esos elementos, les permitirá mejorar el aprovechamiento académico de sus estudiantes.

Tanto los trabajos de Bernice McCarthy como los de David Kolb han arrojado mucha luz sobre la forma en que los individuos difieren a la hora de percibir y procesar la información. Las investigaciones sobre las modalidades cerebrales (izquierda y derecha) han permitido ampliar y transferir el modelo de Kolb a niveles educativos más elementales. Desde un punto de vista curricular, la línea secuencial de los diferentes cuadrantes del modelo original propuesto por Kolb es quizá uno de los valores más importantes del 4MAT de McCarthy.

La personalidad es una dimensión que no podemos disociar del ámbito educativo. Tanto maestros como alumnos llevan consigo una serie de patrones de comportamiento que les hacen actuar de la manera en que lo hacen. La tipología propuesta por Jung y ampliada por Myers-Briggs ha dado origen a una investigación más profunda sobre el cómo la gente vive, aprende y ama.

También en relación con la personalidad, pero desde una perspectiva intelectual, Sternberg configura una serie de estilos derivados de su teoría sobre la inteligencia, que permite determinar perfiles de estilos. Al hacer un análisis minucioso de su propuesta, este autor rescata elementos de las teorías de los estilos cognitivos y de aprendizaje, y propone un panorama más amplio sobre el cómo la gente tiende a actuar, intelectualmente hablando, en diferentes situaciones y bajo contextos diferentes.

Por último, uno de los modelos que establece el enlace directo entre los estilos de aprendizaje y enseñanza es el de Anthony Grasha. Los seis estilos de aprendizaje propuestos en colaboración con Riechmann ameritan, desde esta perspectiva, el ajuste a los cinco estilos de enseñanza distribuidos en cuatro agrupaciones, los cuales se abordan en el capítulo siguiente.

Todos los modelos de estilos estudiados en este capítulo ofrecieron, en su momento, una respuesta concreta a la necesidad de enseñar y/o facilitar el aprendizaje de los alumnos en los niveles educativos para los que se gestaron, se desarrollaron y se propusieron. La tarea no ha terminado, ni se ha escrito la última palabra al respecto. Consideramos que todavía hace falta más investigación sobre el área de la estilística educativa. Sin embargo, también es cierto que, hasta el momento, los intentos realizados han permitido la toma de conciencia de que todos somos diferentes en este mundo cada vez más complejo.

¡A GENERAR IDEAS!

Actividad 3.1

Con base en lo leído en este capítulo, realice lo siguiente:

a) Elabore un mapa conceptual con los ocho modelos teóricos presentados.
b) Establezca los puntos de unión entre algunos elementos de las teorías y los valores agregados de cada una.

Actividad 3.2

Imagine que como experto(a) en el área de la estilística del aprendizaje, ha sido contratado(a) para asesorar y desarrollar un proyecto educativo basado en estilos de aprendizaje en una escuela de la localidad. El director del plantel está convencido de que el aprovechamiento de los estudiantes se verá mejorado si se diseñan planes didácticos que consideren las diferencias individuales. En total son ocho grupos con 30 alumnos cada uno. El nivel socioeconómico es medio y la población por género es proporcionalmente equivalente.

1. ¿Cuál modelo (de los vistos en este capítulo) le sugeriría al director?

   _____

   _____

2. ¿Cómo empezaría para poner en funcionamiento el proyecto?

   _____

   _____

   _____

   _____

3. Mencione dos o tres estrategias que emplearía para garantizar la efectividad del proyecto.

   _____

   _____

   _____

   _____

4. ¿Cómo mediría los efectos del proyecto?

5. Elabore conclusiones.

6. Reflexione sobre los beneficios que le dejó la realización de esta actividad.

4 Teorías sobre los estilos de enseñanza

Enseñar es más difícil que aprender

M. HEIDEGGER

Grande fue mi sorpresa cuando ingresé a la escuela secundaria. Venir de una escuela primaria, en donde eres de los más grandes para pasar a convertirte de los más chicos en secundaria, no es del todo grato. Además de contar con un profesor por asignatura en lugar de uno solo todo el tiempo. Sin embargo, te acostumbras rápidamente.

Recuerdo el primer día de clases. Uno a uno, fueron presentándose ante nosotros los profesores que habrían de impartirnos clase en las diferentes disciplinas. El profesor de español era un tipo rudo, de voz fuerte y matices estrictos. La profesora de inglés era una mujer de edad mediana, mirada tierna y voz melodiosa. La de Ciencias sociales era una mujer culta y me daba la impresión de estar ante una mujer de mucho mundo al contarnos, en alguna ocasión, que había visitado casi todos los lugares interesantes del planeta. El profesor de Ciencias naturales, un hombre de aspecto tranquilo que debajo de la imagen de manso corderito escondía una personalidad dura e intransigente. El profesor de Educación física, un ex atleta circense de carácter noble y con muchas ganas de enseñar. Y por último, el profesor de Educación artística, una persona muy metódica y que poseía un oído extraordinario para la música.

A algunos de ellos los quise mucho porque hicieron que amara la disciplina que enseñaban. Lo hacían con una pasión genuina, que era difícil no amar lo que con tanto entusiasmo nos mostraban. A otros los aborrecí. Sus métodos y exigencias, que en ocasiones denigraban el lado humano del alumno, me hacían dudar de que en realidad pudieran ostentar un título que los avalara como profesores.

Luego llegué al bachillerato. La sensación de exigencia se incrementaba. También había profesores por disciplina, pero los métodos que utilizaban en la dinámica dentro del salón de clase distaban mucho de los que presencié en secundaria. Luego me enteré de que muchos de ellos no habían estudiado para ser profesores, sino que daban clase por necesidad, a falta de mejores oportunidades laborales en sus carreras. Gajes del oficio, pensé.

Llegó la hora de estudiar una carrera y decidí estudiar pedagogía. Fue hasta entonces que por fin pude entender el actuar de muchos de mis profesores y

decidí ser para mis alumnos lo que siempre quise que mis maestros fueran conmigo. No se trataba de castigar ni de imponer quién tenía la razón, se trataba de comprender el proceso de aprendizaje desde la perspectiva del alumno. No se trataba de humillar ni de denigrar a los aprendices, sino de encauzar sus esfuerzos para que pudieran superarse. La razón sublime de existir de todo profesor, en mi opinión era, precisamente, que el alumno pudiera aprender.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las filosofías de la educación que propone Zinn como la base para la configuración de los estilos de enseñanza.
- Analizar los estilos de enseñanza que se distinguen en el salón de clase en un contexto interactivo.
- Comprender la importancia de la interrelación de algunos de los estilos de enseñanza, que pueden ser adoptados por los docentes en agrupaciones, dependiendo de las exigencias de la institución educativa.

INTRODUCCIÓN

Además de las teorías de estilos de aprendizaje, existe otro conjunto de teorías que se encargan de la contraparte relacionada con la enseñanza. Al igual que los estilos de aprendizaje atañen a los aprendices, los estilos de enseñanza van relacionados con las formas y modalidades con las que enseñan los profesores.

En términos prácticos, muchos docentes ejercen su enseñanza como resultado, por una parte, de un conjunto de patrones que fueron aprendiendo en su vida escolar como alumnos (tal y como se evidencia en la anécdota que abre este capítulo) y como resultado de su propia capacitación en didáctica o pedagogía, por otra. Aunque es preciso mencionar que aquellos que se han dedicado a la docencia sin tener una formación didáctica se ubican más en lo que recuerdan las formas en las que ellos mismos fueron aleccionados. La reproducción de esquemas del pasado aplicados al presente es el común denominador de los profesores que se arriesgan a enfrentar a un grupo de alumnos.

Este capítulo es el más breve de esta obra y obedece en parte a que los estilos de enseñanza no han tenido la misma demanda entre los investigadores como la han tenido los de aprendizaje. La literatura sobre el área de los estilos se ha enfocado más a la identificación de las preferencias para aprender y sólo lateralmente y casi de manera complementaria, se ha mencionado al profesor. No obstante, esta sección se inicia con una teoría sobre filosofías de la educación que permite circunscribir en un primer momento

la piedra angular sobre lo que se espera de la labor de un profesor en una maqueta de cinco posibles opciones. Luego, se menciona la teoría de Anthony Grasha sobre los estilos de enseñanza, que embona muy bien con la teoría de estilos presentada en el capítulo anterior. Finalmente, es oportuno mencionar que estas teorías de estilos de enseñanza no son las únicas ni las más importantes que el amable lector pueda encontrar en la literatura. Pero, por lo pronto, le permitirá obtener un útil esbozo del otro lado de la moneda en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1. FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN

Creencias y valores personales
Alcance: enseñanza *Nivel educativo*: superior

En 1983, Lorraine M. Zinn, como resultado de su disertación doctoral, desarrolló un instrumento de autopercepción sobre las filosofías de la educación de adultos. En él describe cinco posibles alternativas que los educadores de adultos (instructores, tutores, profesores, maestros, facilitadores, líderes religiosos, educadores de salud y/o sanidad, diseñadores instruccionales, mentores, conferenciantes y educadores de comunidad) pueden manifestar como resultado de sus propias creencias y valores sobre el proceso educativo.

Una filosofía personal de la educación aporta una base integrada y consistente para la toma de decisiones en la práctica educativa. Ofrece un entendimiento en las relaciones entre maestros y alumnos, entre actividades de aprendizaje y alumnos, y entre actividades de aprendizaje y el mundo en general.

El Inventario de Filosofías de la Educación de Adultos (IFEA) es un conjunto de 15 reactivos que inician con una proposición y terminan con cinco alternativas que ayudan a cerrar la idea. Cada opción conlleva de manera lógica a vislumbrar la percepción personal que se tiene sobre el cómo se educa en un curso actual que el respondiente está trabajando en la actualidad o sobre un curso hipotético en el que podría trabajar.

La autora aclara que estas filosofías no son lo mismo que los estilos de enseñanza. Sin embargo, deja abierta la posibilidad de que ambos conceptos se permeen y determinen la actuación de un profesor en su labor educativa. Un estilo de enseñanza parece ser un conjunto único de la filosofía educativa individual y de métodos, técnicas y estrategias de enseñanzas preferidas que manifiesta cada profesor. Tener de vez en cuando un poco de pensamiento filosófico puede traernos beneficios valiosos. "Filosofar" acerca de la educación de adultos probablemente no lo lleve a ser filósofo, pero puede ayudarle a ser un mejor educador de adultos.

Filosofía conductista

Desde esta perspectiva, el propósito primario de la educación de adultos es enseñar a la gente a cumplir ciertos estándares o expectativas establecidos por las autoridades educativas, los expertos y/o los patrones que tienen un cierto liderazgo en la sociedad. Se magnifica el control del maestro y el alumno pasa a ser el seguidor de las instrucciones, la administración por objetivos, el cambio conductual, el aprendizaje cerrado y el entrenamiento técnico. El enfoque de la instrucción puede ser enseñar a distinguir lo bueno de lo malo (por ejemplo, el adoctrinamiento religioso), enseñar un procedimiento o secuencia de pasos (por ejemplo, la forma correcta de operar una pieza de un equipo), o incluso enseñar a la gente a seguir instrucciones sin cuestionar la autoridad (por ejemplo, el entrenamiento militar básico). Esta filosofía resguarda el apoyo a valores sociales tales como la productividad, la tecnología, la eficiencia, la medición, la responsabilidad y la obediencia; lo cual no necesariamente apoya el progreso, la innovación, el cambio, el individualismo o la autoconfianza.

Esta filosofía se basa en métodos de enseñanza paso a paso, donde una habilidad debe ser dominada antes de empezar la siguiente, e incorpora mucha práctica con retroalimentación y reforzamiento positivo y/o negativo. Además se asocia con el entrenamiento técnico, el desempeño en el trabajo y el entrenamiento militar más que con habilidades de comunicación interpersonal o aprendizaje colaborativo.

Filosofía liberal

Esta filosofía refleja un enfoque en las llamadas artes liberales, en el cual el propósito primario es ofrecer una educación basada en lo general más que en una educación vocacional o especializada. El énfasis está en el conocimiento organizado, el desarrollo de la capacidad intelectual y el apoyo en las habilidades de pensamiento. Esta perspectiva se enfoca en compartir los valores culturales y en la "alfabetización cultural" (incluye una historia común, una actitud común política y económica, idiomas comunes y una visión común del futuro). No obstante, los valores de la sociedad tales como la productividad, el cambio, la iniciativa empresarial, lo práctico, lo medible, la eficiencia y la tecnología no son representados con fuerza.

Con frecuencia se acusa a esta filosofía de ser obsoleta e irrelevante, debido en parte a su confianza en métodos de enseñanza no interactivos (por ejemplo, conferencias y toma de notas) y a su énfasis en el contenido histórico más que en asuntos sociales de actualidad. Sin embargo, hay más en esta filosofía que en la trasmisión memorística del contenido cultural. Algunos resultados típicos de la educación liberal incluyen la habilidad para

integrar nuevo conocimiento con habilidades intelectuales desarrolladas (por ejemplo el pensamiento crítico y la creatividad) y una comprensión conceptual de ideas y valores (por ejemplo, cómo la historia, la literatura, la psicología, la sociología y la política son relevantes para la comprensión de la censura de libros o de la prensa popular).

Filosofía progresiva

La idea principal de esta perspectiva filosófica es educar a la gente para vivir con responsabilidad y resolver problemas de forma colaborativa dentro de una sociedad democrática. El término *progresivo(a)* puede parecer equívoco o no muy apropiado, aunque a principios de siglo esta tendencia fue reconocida inmediatamente como la contraparte de la educación conservadora o tradicional ("artes liberales"). Los elementos esenciales de la filosofía progresiva implican poner al estudiante como centro del proceso, un compromiso en la enseñanza de la ciudadanía responsable, con énfasis en la experiencia de la vida real en el proceso de aprendizaje, creación de comunidades de aprendizaje y motivación para la participación activa y el aprendizaje interactivo.

Algunos ejemplos de esta filosofía incluyen proyectos de aprendizaje colaborativo, la validación de portafolios de aprendizajes previos para créditos académicos, universidades "sin barreras," tareas, exámenes y evaluaciones basadas en el diseño de proyectos hechos por los estudiantes; así como la incorporación de experiencias de estrategias de transferencia de aprendizaje en el proceso educativo.

El papel principal del profesor es dar apoyo en todo momento, y ofrecer guía y asesoría de manera cooperativa a las capacidades naturales del estudiante. Un ejemplo del concepto de guía-colaboración es el aprendizaje colaborativo, que integra interacción, preguntas y comunicación para crear un "sistema social" dentro del grupo de aprendizaje, el cual se construye tanto por la cooperación entre los estudiantes dentro de pequeños grupos como por la coordinación entre varios grupos de aprendizaje.

Filosofía radical

Esta filosofía ve la educación de adultos como la llave maestra para producir el cambio social o transformar la sociedad. Se enfatiza la toma de conciencia y el entendimiento de las influencias de los factores culturales, políticos y económicos en los individuos dentro de una sociedad. En esta perspectiva, la educación puede estar en contra de los patrones actuales de la cultura nacional, debido a que se argumenta por una conciencia política y

por una acción social, donde se enfatiza el conocimiento como poder y se fomenta una participación igualitaria entre profesores y estudiantes.

Otras filosofías educativas tienden a aceptar los valores sociales dados, e intentan escalar estas estructuras de valores a través de la educación. En sus bases más profundas, la educación radical va más allá de la corriente de la creencia de la igualdad de oportunidades, hasta apoyar la igualdad de las condiciones sociales e incluso medidas compensatorias para ubicar la injusticia preexistente.

En su punto más exacerbado, la filosofía radical puede manifestar una contradicción en sí misma. Aunque esta filosofía apoya fuertemente la libertad individual y la autonomía, algunos individuos u organizaciones pueden estar a favor de una acción social sumamente radical (por ejemplo, activistas extremos antiaborto, ambientalistas radicales, o feministas de la liberación). De esta manera, llegan a volverse dogmáticos y presionan a otros para que acepten sus puntos de vista, lo cual está ya más cerca de la filosofía conductista que de la radical.

Filosofía humanista

Esta filosofía es quizá la más reconocida, debido a Malcom Knowles, padre de la andragogía y los principios humanísticos de la educación de adultos. Esta aproximación educativa enfatiza los beneficios de la educación para la autorrealización o el desarrollo autoiniciado de las habilidades de la persona y el potencial que lleva a la plenitud de la vida en cuanto a retos y crecimiento. Asimismo, se asocia fácilmente con la psicología de la motivación humana de Abraham Maslow, en la cual la autorrealización se considera la última meta del desarrollo humano. El humanismo enfatiza la libertad y la autonomía, la confianza mutua, las relaciones interpersonales, la autodirección y la autoestima.

Desde esta perspectiva, se pretende apoyar valores sociales tales como el individualismo, la autoconfianza y la iniciativa empresarial, lo cual no necesariamente apoya la productividad, la tecnología, la eficiencia, la medición, lo contable o la obediencia de estándares impuestos por otros. El enfoque básico es apoyar y facilitar el crecimiento personal y el desarrollo de cada estudiante. Se requiere que los aprendices adultos participen completamente en todas las fases del proceso de aprendizaje, desde la evaluación de necesidades, pasando por la planeación de la evaluación de aprendizaje, si es necesario.

Los valores de los profesores humanistas incluyen: confianza, aceptación, respeto, amistad, autodirección, clima democrático, flexibilidad, diversidad, centralismo en el estudiante y apoyo positivo. Un supuesto básico de esta filosofía es que la naturaleza humana es buena en esencia y que la gente está en constante crecimiento y mejora. Un currículo bajo esta

filosofía puede estar organizado alrededor de temas que incluyan cuidado, como el cuidado de la persona misma, de la familia y otras personas íntimas, el alternar con otros ya sean extraños o no, y el cuidado del mundo natural y todas sus criaturas.

A manera de conclusión

Cada perspectiva filosófica está directamente relacionada con el entendimiento racional del porqué los profesores trabajan de la manera como lo hacen. Los procedimientos, el actuar diario y las estrategias didácticas describen y guían lo que los profesores hacen. Las filosofías educativas están cimentadas en los valores de cada profesor y es difícil cambiarlos de manera significativa. Sin embargo, las perspectivas pueden cambiar al paso del tiempo. Un profesor de gran trayectoria puede mezclar selectivamente y agrupar una variedad de estrategias didácticas, en tanto que no sean inconsistentes con la premisa básica de su propia filosofía educativa. Además, mucho tienen qué ver también las necesidades de la institución en la que labora, que es, al final de cuentas, la que puede permitirle o no trabajar acorde con sus propias creencias.

Ciertos métodos y técnicas están enmarcados en la perspectiva institucional. Por ejemplo, el aprendizaje colaborativo es más representativo en los últimos años de la vida académica de muchas universidades e instituciones de educación superior, y un grupo de discusión es un método de enseñanza primario usado en la educación humanista. Algunos ejemplos de inconsistencias entre la filosofía educativa y los métodos y técnicas de enseñanza pudieran ser el uso de la conferencia y el aprendizaje memorístico dentro de una filosofía progresiva o humanista, o discusiones grupales como una técnica primaria para apoyar la educación conductista.

4.2. ESTILOS DE ENSEÑANZA

Preferencias en el salón de clases

Alcance: enseñanza *Nivel educativo*: superior

Después de más de veinte años de investigación sobre el tema de los estilos en el aprendizaje, Anthony Grasha elaboró su modelo sobre estilos de enseñanza en 1996. A partir de la idea de que los estilos de aprendizaje eran sólo una parte de la ecuación en la actividad educativa dentro del aula, propuso un modelo integrado de estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje. En esta sección, analizaremos el modelo de estilos de enseñanza.

Después de largas discusiones con otros colegas, de entrevistas con alumnos y profesores, de sus experiencias como docente y de revisar la literatura sobre el área de la enseñanza, pudo delimitar y definir cinco estilos de enseñanza específicos: *a*) experto, *b*)autoridad formal, *c*) modelo personal, *d*) facilitador y *e*) delegador (véase cuadro 4.1).

Cuadro 4.1. Características de los estilos de enseñanza de Grasha (1996).

Experto

Profesor que tiene el conocimiento y la experiencia que los estudiantes requieren. Mantiene su *status* entre sus estudiantes, porque domina los detalles de la disciplina que imparte. Además, reta a sus estudiantes por medio de la competencia entre ellos y parte del supuesto de que sus pupilos necesitan ser preparados por alguien como él.

Autoridad formal

El profesor mantiene su *status* entre los estudiantes por su conocimiento y por su puesto dentro de la escuela. Ofrece retroalimentación eficaz a los alumnos con base en los objetivos del curso, sus expectativas y mediante los reglamentos institucionales. Cuida mucho la normatividad correcta y aceptable dentro de la escuela y ofrece un conocimiento estructurado a sus pupilos.

Modelo personal

El docente cree ser "el ejemplo para sus estudiantes", y por medio de su propio desempeño muestra a sus alumnos las formas adecuadas para pensar y comportarse. Es meticuloso y ordenado, y por medio de su persona, motiva a sus pupilos a emular su propio comportamiento.

Facilitador

Es aquel profesor que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje mediante cuestionamientos, alternativas y toma de decisiones. Destaca el desarrollo de los alumnos hacia la independencia, la iniciativa y la responsabilidad. Gusta del trabajo por medio proyectos o problemas que permitan a los estudiantes aprender por su cuenta, y donde la función del profesor sea sólo de asesor.

Delegador

En este caso, el profesor le da al alumno la libertad de ser lo más autónomo posible. Motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños equipos. El profesor funge solamente como consultor del proyecto.

Grasha (1996) se dio cuenta de que los estilos en los profesores variaban de acuerdo con factores específicos, como las materias que enseñan y el "ambiente" que se genera como resultado de la relación entre el profesor y los alumnos en cada salón de clases. Las diferencias y las magnitudes de los estilos docentes descritos en el salón de clases no son determinantes ni únicos. Esto es, son sólo algunas manifestaciones de la "presencia" de los profesores en el aula.

Los estilos no son cualidades absolutas que presentan los profesores y que los catalogan de manera categórica; más bien son patrones comunes detectados en un gran número de individuos que se dedican a la docencia. Por tanto, un profesor puede presentar perfiles de estilos; en palabras de Grasha, los estilos son como "colores en la paleta de un artista". Así, un profesor toma ciertas tonalidades combinadas, donde los matices pueden tender a ser más intensos en uno o más colores y menos en otros.

De esta deducción se obtienen cuatro agrupaciones generales de estilos de enseñanza con dos subagrupaciones cada una, en las cuales el orden de los estilos denota la importancia de cada estilo en la combinación (véase cuadro 4.2). Para llegar a la conformación de las agrupaciones, Grasha tuvo que realizar análisis minuciosos de muchas observaciones en el salón de clases, de entrevistas con otros profesores, y de las respuestas obtenidas de un gran número de participantes en talleres sobre docencia, sobre los procedimientos que ellos empleaban en el salón de clases.

Cuadro 4.2. Agrupaciones de los estilos de enseñanza de Grasha (1996).

Agrupación uno
Estilos de enseñanza primarios: experto/autoridad formal.
Estilos de enseñanza secundarios: modelo personal/facilitador/delegador.

Agrupación dos
Estilos de enseñanza primarios: modelo personal/experto/autoridad formal.
Estilos de enseñanza secundarios: facilitador/delegador.

Agrupación tres
Estilos de enseñanza primarios: facilitador/modelo personal/experto.
Estilos de enseñanza secundarios: autoridad formal/delegador.

Agrupación cuatro
Estilos de enseñanza primarios: delegador/facilitador/experto.
Estilos de enseñanza secundarios: autoridad formal/modelo personal.

Los profesores usan con mayor frecuencia ciertos estilos más que otros. De nuevo, emerge el principio que señalábamos en el capítulo 1 sobre el hecho de que los estilos pueden cambiarse (a veces conscientemente y otras veces de manera inconsciente) según el contexto y las reacciones que el profesor obtenga de sus estudiantes, entre otras causas.

Aunado a lo anterior, los profesores que fueron entrevistados sobre su estilo de enseñanza coincidieron en que habían otras circunstancias no menos importantes que incidían en sus preferencias para enseñar:

- Si el curso era obligatorio u optativo.
- El número de alumnos en la clase.
- La asignatura (humanidades *versus* ciencias).
- El gusto personal por la asignatura.
- Los tiempos (si la asignatura se ofrece a diario, terciada o una vez a la semana).
- El tipo de evaluación (exámenes, ensayos, reportes).
- La voluntad para tomar riesgos.
- La flexibilidad para seguir o romper las normas institucionales sobre la enseñanza.

Los participantes indicaron que un enfoque combinado de experto/autoridad formal era una agrupación de estilos más popular cuando las clases eran largas, cuando había presión de poco tiempo para cubrir mucho material o bien cuando había presión por el tipo de evaluación que los alumnos debían presentar (por lo general, exámenes de opción múltiple). La agrupación de delegador/facilitador/experto era más socorrida en clases donde el profesor estaba más dispuesto a tomar riesgos y donde los alumnos estaban ya en semestres avanzados.

Cada una de las agrupaciones mencionadas tiene un conjunto de métodos de enseñanza recomendados por Grasha y que van con esos estilos (véase cuadro 4.3). Los métodos de enseñanza acordes con cada agrupación de estilos deben considerar asimismo la distribución de los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los listados del cuadro 4.3 han sido complementados con las experiencias que el autor ha tenido a lo largo de su desempeño profesional en las clases y en los talleres para maestros que ha ofrecido en los últimos años.

Los profesores que se ubican en la primera agrupación trabajan mejor con alumnos que dominan menos la asignatura (sobre todo en cursos introductorios o totalmente novedosos). Los alumnos que se llevan bien con estos profesores son aquellos que presentan los estilos dependiente, participante y competitivo.

Los profesores de la segunda agrupación trabajan mejor con estudiantes que ya manejan la asignatura (aquellos cursos que son continuación de otros

Cuadro 4.3. Métodos de enseñanza por agrupaciones (Grasha, 1996).

Agrupación uno:

- Conferencias.
- Oradores invitados.
- Cuestionamiento centrado en el maestro.
- Discusiones dirigidas por el maestro.
- Tutoriales.
- Presentaciones basadas en la tecnología.

Agrupación dos:

- Juegos de roles.
- Compartir procesos de pensamiento para obtener respuestas (en pequeños grupos).
- Compartir experiencias personales.
- Demostración de estrategias para pensar o para hacer cosas.
- Tutoreo y guía.

Agrupación tres:

- Estudio de casos.
- Discusión de mapas cognitivos.
- Lecturas guiadas.
- Proyectos de laboratorio.
- Aprendizaje basado en problemas.
- Simulaciones.
- Alumnos que son maestros por un día.

Agrupación cuatro:

- Simposios.
- Estudios o investigaciones independientes.
- Resolución de acertijos.
- Actividades de autodescubrimiento.
- Diarios y bitácoras.
- Paneles.
- Discusiones en pequeños grupos y entre ellos.

previos). Los alumnos que se acomodan bien con estos profesores son aquellos que presentan los estilos participante, dependiente y colaborativo.

Los docentes de la tercera agrupación trabajan mejor con alumnos que toman iniciativa y que son responsables para realizar actividades y tareas con cierto grado de complejidad. Los estilos de aprendizaje que se llevan bien con esta agrupación de estilos docentes son los estilos colaborativo, participante e independiente.

Por último, los profesores de la cuarta agrupación trabajan mejor con estudiantes que son autónomos y que pueden realizar actividades de mayor complejidad y responsabilidad, como proyectos y trabajos de campo. Los estilos de aprendizaje que se ubican con esta agrupación son los independientes, colaborativos y participantes.

En el cuadro 4.4 se observan algunos reactivos de la versión 3.0 del *Teaching Styles Inventory*.

Cuadro 4.4. Ejemplos de los reactivos empleados en el *Teaching Styles Inventory*: versión 3.0 (en Grasha, 1996).

En una escala de 1 (completamente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo), califique las siguientes aseveraciones.

(__) Las actividades de esta clase motivan a los estudiantes a desarrollar sus propias ideas acerca del contenido.
(__) Frecuentemente les demuestro a mis estudiantes cómo pueden aplicar varios principios y conceptos.
(__) Los estudiantes reciben comentarios frecuentes (orales o escritos) sobre su desempeño.

¡A GENERAR IDEAS!

Actividad 4.1

Con base en su experiencia docente, responda el siguiente cuestionario y elabore la tabla solicitada.

1. ¿Con qué estilo de enseñanza se identifica más usted?

   _____

2. ¿Con qué filosofía de la educación simpatiza más usted?

   _____

3. ¿Cómo influye el hecho de que se conozcan **otras** perspectivas sobre la educación? ¿Cree usted que los profesores puedan optar por la idea de experimentar su actuar docente en otras perspectivas?

   _____

   _____

   _____

   _____

4. Haga una tabla comparativa de las cinco filosofías de la educación y trate de llenar al menos seis criterios de comparación (puede consultar otras fuentes para completar su tabla).

Bibliografía

Bonwell, Charles y Peter Hurd, "Active Learning and Learning Styles: Making the Connection", AAHE National Conference on Higher Education, EUA, 1998.

Campbell, Linda, Bruce Campbell y Dee Dickinson, *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*, 2a. ed., Allyn and Bacon, Needham Heights, Mass., EUA, 1999.

Castañeda, Sandra y Miguel López, "Apuntes sobre el curso: Tópicos sobre el desarrollo cognitivo", ITESM, Monterrey, México, 1992a.

___, "La psicología instruccional mexicana", *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 1, núm. 5, Universidad Intercontinental, México, 1992b.

Claxton, Charles S. y Patricia H. Murrell, *Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices*, ASHE-ERIC Higher Education Reports, Washington, D. C., EUA, 1987.

Costa, Arthur (ed.), *Developing Minds. A Resource Book for Teaching Thinking*, ASCD, vol. I, Alexandria, Va., EUA, 1991.

Dunn, Rita y Kenneth Dunn, *Teaching Students Through their Individual Learning Styles: A Practical Approach*, Prentice Hall, Nueva Jersey, EUA, 1978.

___, *The Complete Guide to the Learning Styles Inservice System*, Allyn and Bacon, EUA, 1998.

Felder, R. M., "Meet Your Students: 1. Stan and Nathan", *Chemical Engineering Education*, vol. 23, núm. 2, EUA, Primavera, 1989.

Felder, R. M. y L. K. Silverman, "Learning and Teaching Styles in Engineering Education", *Chemical Engineering Education*, vol. 78, núm. 7, EUA, 1988.

Fleming, Neil y Colleen Mills, "Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflexion" en *To Improve the Academy*, vol. II, EUA, 1992.

Gardner, Howard, *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, Nueva York, 1983.

Ginsburg, Herbert y Silvia Opper, *Piaget y la Teoría del Desarrollo Intelectual*, trad. Alfonso Álvarez Villar, Prentice-Hall, México, 1986.

Grasha, Anthony F., Ph. D., *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*, Alliance, University of Cincinnati, EUA, 1996.

Grigorenko, E. y R. Sternberg, "Styles of Thinking, Abilities and Academic Performance" en *Exceptional Children*, vol. 3, núm. 63, EUA, 1997.

Guild, Pat Burke y Stephen Garger, *Marching to Different Drummers*, ASCD Publications, Washington, D. C., EUA, 1985.

____, *Marching to Different Drummers*, ASCD Publications, Alexandria, Va., EUA, 1998.

Hirsh, Sandra y Jean Kummerow, *Cómo soy en realidad (y cómo son los demás). Descubra su personalidad y aproveche sus mejores cualidades*, Paidós, México, Buenos Aires, Barcelona, 1990.

Kagan, Jerome, "Individual Differences in the Resolution of Response Uncertainty" en *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 2, EUA, 1965.

Kolb, David *et al.*, *Organizational Psychology*, Prentice-Hall, EUA, 1979.

____, *Psicología de las organizaciones. Experiencias*, trad. Luisa Amelia Brignadello, Prentice-Hall, Madrid, España, 1982.

____, *Psicología de las organizaciones. Problemas contemporáneos*, trad. Luisa Amelia Brignadello, Prentice-Hall, México, 1989.

Mamchur, Carolyn, *Cognitive Type Theory and Learning Style*, ASCD Publications, Alexandria, Va., EUA, 1996.

McCarthy, Bernice, "Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools" en *Educational Leadership*, vol. 2, núm. 48, EUA, octubre, 1990.

____, *The 4MAT System. Teaching to Learning Styles with Rigth/Left Mode Techniques*, t. II, ed. revisada, Excel, Barrington, 1987.

Morgan, Harry, *Cognitive Styles and Classroom Learning*, PRAEGER, Westport, Connecticut, Londres, Reino Unido, 1997.

Pask, Gordon, "Learning Strategies, Teaching Strategies and Conceptual or Learning Style" en R. R., Schmeck (ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*, Plenum Press, Nueva York, 1988.

____, "Styles and Strategies of Learning" en *British Journal of Educational Psychology*, núm. 46, Reino Unido, 1976.

Riding, Richard y Sthepen Rayner, *Cognitive Styles and Learning Strategies. Understanding Style Differences In Learning and Behavior*, David Fulton Publishers, Londres, Reino Unido, 1999.

Santos Haliscak, María Elvira, "Impacto que han tenido los estilos de enseñanza-aprendizaje a través de los diferentes modelos que han surgido desde sus inicios hasta la actualidad", tesina de maestría, Universidad Regiomontana, Monterrey, México, 1992.

Sternberg, Robert J., *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*, Desclée de Brouwer, Bilbao, España, 1990.

____, *Thinking Styles*, Cambridge University Press, Reino Unido, 1997.

Tennant, Mark, *Psychology and Adult Learning*, Routledge, Nueva York, 1997.

Witkin, H., C. Moore, D. Goodenought y P. Cox, "Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and their Educational Implications" en *Review of Educational Research*, núm. 47, EUA, 1977.

Woolfolk, Anita E., *Psicología educativa*, Prentice-Hall Hispanoamericana, México, 1995.

Zinn, L. M., "Development of a Valid and Reliable Instrument to Identify a Personal Philosophy of Adult Education", *Dissertation Abstracts International*, núm. 44, University Microfilms, No. DA8323851, EUA, 1983.

ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA

Un panorama de la estilística educativa

Armando Lozano Rodríguez

En el contexto de la educación, el término *estilística* se refiere a la identificación, apreciación y clasificación de las diversas formas de aprender y enseñar. El estudio de la estilística educativa es importante para entender la génesis del proceso educativo y, por ende, para diseñar procesos ajustables y tratamientos específicos orientados a incrementar el aprovechamiento de los estudiantes, por una parte, y la efectividad del esfuerzo de los docentes, por otra.

La presente obra tiene como objetivos ofrecer un panorama sobre el tema y servir como punto de partida de futuros estudios teórico-prácticos que generen una concepción nueva y más eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje en los países de habla española. Al final de cada capítulo se incluyen actividades que le facilitarán al lector un mejor aprovechamiento del contenido, e inducirán en el profesor una reflexión sobre su experiencia docente.

Contenido

Las diferencias individuales y los estilos
Teorías sobre estilos cognitivos
Teorías sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza

TRILLAS
Tienda en línea
www.trillas.mx
www.etrillas.mx
La mejor forma de comprar

ISBN 978-968-24-8306-6